STEVEN SPIELBERG DIGITAL YIDDISH LIBRARY
NO. 09693

METODIK FUN YIDISHER SHPRAKH UN LITERATUR

Hayyim Solomon Kazdan

NATIONAL YIDDISH BOOK CENTER
AMHERST, MASSACHUSETTS

NATIONAL YIDDISH BOOK CENTER
AMHERST, MASSACHUSETTS
413 256-4900 | YIDDISH@BIKHER.ORG
WWW.YIDDISHBOOKCENTER.ORG

•

MAJOR FUNDING FOR THE
STEVEN SPIELBERG DIGITAL YIDDISH LIBRARY
WAS PROVIDED BY:

Lloyd E. Cotsen Trust
Arie & Ida Crown Memorial
The Seymour Grubman Family
David and Barbara B. Hirschhorn Foundation
Max Palevsky
Robert Price
Righteous Persons Foundation
Leif D. Rosenblatt
Sarah and Ben Torchinsky
Harry and Jeanette Weinberg Foundation
AND MEMBERS AND FRIENDS OF THE
National Yiddish Book Center

•

The *goldene pave*, or golden peacock, is a traditional symbol of Yiddish creativity. The inspiration for our colophon comes from a design by the noted artist Yechiel Hadani of Jerusalem, Israel.

The National Yiddish Book Center respects the copyright and intellectual property rights in our books. To the best of our knowledge, this title is either in the public domain or it is an orphan work for which no current copyright holder can be identified. If you hold an active copyright to this work – or if you know who does – please contact us by phone at 413-256-4900 x153, or by email at digitallibrary@bikher.org

ח. ש. קאזדאַן

מעטאָדיק
פון
יידישער שפּראַך און ליטעראַטור

*

פאַרלאַג „יידבור“

ביי דער „געז. פאַר יידיש-וועלטלעכע שולן אין אַרגענטינע“

בוענאָס איירעס, 1950

יאָר פון באַפרייער גענעראַל סאַן מאַרטין

IMPRESO EN LA ARGENTINA
PRINTED IN ARGENTINE

Copyright by
CH. S. KAZDAN, New-York

★

INDUSTRIA ARGENTINA

צום אָנדענק פון די אומגעקומענע
לערער אין די שולן פון דער
צענטראַלער יידישער שול־אָר־
גאַניזאַציע אין פוילן (ציש״אָ).

פון פאַרלאַג

מיט אַ באַזונדערער צופרידנקייט גיט דער פאַרלאַג „יידבוך" אַרויס די „מעטאָדיק פון דער יידישער שפּראַך און ליטעראַטור" פון ח. ש. קאַזדאַן, אַ לערנבוך וואָס איז אַ זייער וויכטיקער ביישטייער פאַר די יידישע שולן אין דער גאַנצער וועלט — ממש אַן אוצר פאַר לערער און שול־טוער.

די יידישע שול איז היינט צו טאָג דאָס קרוינווערק פון דעם יידישן ישוב אין אַרגענטינע, ווייל מיט איר איז פאַרבונדן די האָפענונג צוצוגרייטן דעם יונגן דור ווי אַ המשך פון אונדזער לעבן.

ביז גאָר גרויסע אָנשטרענגונגען זענען ביי אונדז געמאַכט געוואָרן, כּדי צו בויען מאָדערנע און באַקוועמע בנינים פאַר די יידישע שולן. איצט שטאַרקט זיך דער ווילן צו פאַרטיפן זייער אינהאַלט און צו קרעפטיקן זייער גייסטיקן מהות.

די יידישע שול איז אַריין אין אַן עפּאָכע, ווען די צאָל קינדער פון די היי־געבוירענע עלטערן הייבט אָן ווערן אַ מערהייט און אויך די צאָל פון די היי־געבוירענע לערער וואַקסט פון טאָג צו טאָג.

באַזאָרגן די יידישע דערציונגס־אַנשטאַלטן מיט דעם נויטיקן, צוגעפּאַסטן לערן־מאַטעריאַל, אַרויסצוגעבן די געהעריקע האַנטביכער פאַרן יידיש־לימוד בכלל, איז דעריבער אַ דרינגענדיקע נויטווענדיקייט.

ווען קינדער קומען אָן אין שול מיט אַ פרעמדער שפּראַך אין מויל און אָפט מיט געציילטע יידישע ווערטער, מוזן די לערער אין די צוגאָב־שולן זיין בכוח ממש אַרויסצוכישופן פון יידיש אַלע זאַפטן און זיי אַריבערגיסן אינעם קינד. אוודאי, איז עס אַ זייער שווערע און אחריותפולע אַרבעט — ממש אַ הייליקע מיסיע, ווייל עס גייט דער עיקר אין דעם, אַז דאָס יידישע קינד זאָל דורך דעם יידישן וואָרט אַריינזאַפּן אין זיך אַלע שיינקייטן פון אונדזער פאָלק און דערפילן די נאַציאָנאַלע אידייען און סאָציאַלע האָפענונגען אינעם יידישן לעבן.

דער לימוד פון ליטעראַטור מוז אין די יידישע שולן אויסגעברייטערט און פאַרטיפט ווערן. מ'קאָן נישט אָפּקומען בלויז מיט לייענען אַ ליד, אַ דערציי־לונג און איבערחזרן אייניקע ביאָגראַפישע שטריכן פון אַ מחבר. דער לערער מוז אַריינדרינגען אין דער לאַבאָראַטאָריע פון יידיש־ליטעראַרישן שאַפן, ער מוז פאַראינטערעסירן און באַגייסטערן דאָס קינד מיט די שיינקייטן, וואָס די יידישע ליטעראַטור פאַרמאָגט.

די לערערישע ארבעט איז אַ הייליקע עבודה צו וואָס דער לערער מוז זיך גוט צוגרייטן. ליידער פעלן דעם יידישן לערער אַפּט אויס די נויטיקע האַנטבי־כער, וואָס זאָלן אים צוהעלפן אין זיין טאָג־טעגלעכער ארבעט אין דער שול. דער פאַרלאַג „יידבוך" וועט זיך באַמיען אויך אין דער צוקונפט, אין דער מעגלעכער מאָס, אויסצופילן אָט דעם בלויז.

***

און איצט אַ פּאָר ווערטער וועגן מחבר:

ה. ש. קאַזדאַן איז געווען איינער פון די וויכטיקסטע אָנפירער פון דעם יידיש־וועלטלעכן שול־וועזן אין פוילן, איינער פון די פּיאָנערן פון דער יידישער שול בכלל און פאַרנעמט אַ גאָר בכבודיקן פּלאַץ צווישן אונדזערע פיינסטע לע־רער און קולטור־טוער.

זיין גאַנץ לעבן האָט ה. ש. קאַזדאַן געווידמעט דער יידישער שול און באַהאַנדלט שול־ און קולטור־פּראָבלעמען. זיין בוך „די געשיכטע פון יידישן שול־וועזן אין אומאָפּהענגיקן פוילן" איז אַ מאָנומענט פאַרן יידישן לעבן אין אַמאָליקן פוילן און איז אַ מאָנונג און אַ רוף צו המשך.

זיין איצטיק ווערק, וואָס מיר שטעלן צום רשות פון לייענער, איז אַ רעזול־טאַט פון אַ גאַנצן לערערישן לעבן, אַ פּועל יוצא פון צענדליקער יאָרן יידיש־וועלטלעכער שול אין מזרח־אייראָפּע, פון דערפאַרונגען אין צפון־אַמעריקע און פון באַקענען זיך מיט די פּראָגראַמען פון אַלע טיפּן שולן אין ארגענטינע און אין אַנדערע לענדער פון לאַטיין־אַמעריקע.

זאָל דאָ אויך דערמאָנט ווערן, אַז ה. ש. קאַזדאַן איז אין משך פון לאַנגע יאָרן געווען דער פאָרזיצער פון דער צענטראַלער יידישער שול־אָרגאַניזאַציע (ציש"אָ) אין פוילן, וואָס האָט אויך מעבר לים אינספּירירט פיל יידישע שולן און צווישן זיי די „געזעלשאַפט פאַר יידיש־וועלטלעכע שולן אין ארגענטינע".

***

ארויסגעבנדיק די „מעטאָדיק פון דער יידישער שפּראַך און ליטעראַטור", האָפן מיר און גלייבן צו האָבן געגעבן אַ וויכטיקן צושטייער צו דער פאַרטי־פונג פון יידיש־ און ליטעראַטור־לימוד אין די יידישע שולן.

פאַרלאַג „**יידבוך**" ביי דער „געזעלשאַפט
פאַר יידיש־וועלטלעכע שולן אין ארגענטינע"

א פאר ווערטער פון מחבר

דער גורל פון מיין „מעטאַדיק" איז סימבאָליש פאַר אונדזער תקופה...

זומער 1939 האָט דער „י. כמורנער פאָנד ביי דער יידישער שול־אָרגאַני־זאַציע אין פוילן" אַרויסגעלאָזט מיין „מעטאַדיק פון יידישער שפּראַך" (וואר־שע, 231 זייטן). די צישאָ־שולן האָבן דעמאָלט שוין געהאַט געענדיקט זייער לערניאָר, און די הויפּט־פאַרשפּרייטונג פון מיין בוך האָט געדאַרפט קומען מיטן אָנהייב פונעם נייעם לערניאָר; דערווייל זענען נאָר איינצעלנע עקזעמ־פּליאַרן פון מיין בוך צוגעשיקט געוואָרן צו פריינט און אָרגאַניזאַציעס אין די גרעסערע שטעט פון פוילן, ווי אויך קיין אַמעריקע.

דער נייער לערניאָר איז פאַר די צישאָ־שולן שוין נישט געקומען מער... געקומען זענען די גרויזאַמע מלחמה־געשעענישן... צוזאַמען מיט אַנדערע חברים האָב איך דעם 6טן סעפּטעמבער 1939 פאַרלאָזט וואַרשע. די גאַנצע אויסגאַבע פון מיין „מעטאַדיק" איז פאַרניכטעט געוואָרן — צוזאַמען מיטן לאָקאַל פון צישאָ, צוזאַמען מיט איר לערערשאַפט און גאַנצן שולוועזן, צוזאַמען מיטן פוילישן יידנטום און זיינע קינדער...

און ווען איך האָב איצט באַשלאָסן אַרויסגעבן פון דאָסניי מיין „מע־טאַדיק" האָב איך ראשית כל געוואָלט דערמיט שאַפן אַן אָנדענק נאָכן שול־וועזן און נאָך דער לערערשאַפט פון דער צישאָ. איך האָב דעריבער אויך אין דער איצטיקער נייער אויסגאַבע איבערגעלאָזט דעם גאַנצן אַלטן טעקסט פון דער „מעטאַדיק" כמעט אָן ענדערונגען, ווייל, ווי איך האָב דאָס באַטאָנט אין מיין פאָרוואָרט צו דער וואַרשעווער אויפלאַגע, איז מיין „מעטאַדיק" געווען „אַ רעזולטאַט פון קאָלעקטיוון באַהאַנדלען די פאַרשידענע מעטאַדישע פּראָבלעמען אויף צענדליקער לערער־באַראַטונגען און קאָנפערענצן".

פון דער אַנדערער זייט אָבער האָב איך נישט געקענט זיך באַגנוגענען בלויז מיטן טעקסט פון דער וואַרשעווער „מעטאַדיק" אַזוי ווי זי איז: דער טיפּ גאַנצע נאָרמאַלע שולן פון צישאָ איז כמעט מער נישט בנמצא אין יידישן לעבן. אַ מעטאַדיק פון יידיש, וואָס גייט היינט אַרויס, דאַרף בעיקר האָבן אין זינען די פאַראַנענע טיפּן צוגאָב־ און טאָג־שולן אין די אַמעריקאַנער לענדער און אין פראַנקרייך און בעלגיע. די פּראָבלעמען פון די דאָזיקע שולן זענען, אמת, בעיקר די פּראָבלעמען פון די יינגערע קלאַסן, און זייער מעטאַדיק איז אַ גאַנץ ספּע־

ציעלע. מיין בוך נעמט אַרום די דאָזיקע פּראָבלעמען אין גאָר אַ קלענער מאָס. מיין בוך פאַרנעמט זיך בעיקר מיט די פּראָבלעמען פון די עלטערע קלאַסן עלעמענטאַר־שול און פון די מיטלשולן וכדומה.

האָב איך זיך דעריבער נישט באַגנוגנט בלויז מיט איבערדרוקן דעם אַלטן טעקסט. איך האָב צוגעגעבן נייע קאַפּיטלעך און פּאַראַגראַפן, צענדליקער און צענדליקער זייטלעך, וועלכע פאַרענטפערן די באַרירטע פראַגן — פון שטאַנדפּונקט פון דער יידישער שול אין די אַמעריקעס. איך האָב דערביי אויסגענוצט מיין אייגענע פּראַקטיק אין די לעצטע יאָרן אַלס לערער אין דער אַרבעטער־רינג־מיטלשול און אין לערער־סעמינאַר אין ניו־יאָרק. איך האָב זיך באַמיט צו באַלויכטן אַלע פראַגן, הן געזעלשאַפטלעך און הן פּעדאַגאָגיש — פון יידיש־אַמעריקאַנער שטאַנדפּונקט.

אָבער נאָך אַלעמען, זענען דאָך פאַראַן א סך שולן (אין אַרגענטינע, מעקסיקע, קאַנאַדע און ערגעץ אַנדערש), וועלכע דערנענטערן זיך אין אַ געוויסער מאָס צו דעם טיפּ צישאָ־שולן, לויט זייער כאַראַקטער און לויט דער שפּראַך־באַהערשונג פון זייערע תלמידים. פאַר די דאָזיקע שולן איז דער גאַנצער אינהאַלט פון מיין וואַרשעווער „מעטאָדיק" צוגעפּאַסט און באַלערנדיק. פאַר די דאָזיקע שולן דאַרפן די אָפּהאַנדלונגען און די מעטאָדישע פראַגן געהאַלטן ווערן אויף דעם זעלבן ניווא און פאַרנעם, ווי פאַר די לערער פון די צישאָ־שולן.

אָט דאָס אַלץ האָט געפירט צו דעם, אַז די איצטיקע אויסגאַבע איז א סך גרעסער פון דער וואַרשעווער. זי איז צוגעפּאַסט צו די אויפגאַבן פון די צוגאָב־און טאָג־שולן אין די אַמעריקעס. חוץ דעם האָב איך אויסגעבעסערט דעם פעלער פון מיין וואַרשעווער „מעטאָדיק", וועלכע איז זיך סומך געווען נאָר אויף רוסישע, דייטשע און פּוילישע מעטאָדיסטן און פּעדאַגאָגן. אין מיין איצטיקן בוך האָב איך ברייט אויסגענוצט די פּעדאַגאָגישע ליטעראַטור אין דער ענגלישער שפּראַך, ווי אויך די יידישע פּעדאַגאָגישע אויסגאַבעס דאָ אין לאַנד, וועלכע שפּיגלען אָפּ די דערפאַרונגען און דערגרייכונגען פון די היגע יידישע שולן.

איך האָף, אַז מיין בוך וועט זיין נוצלעך פאַר אַ פאַרשידנאַרטיקן לייענער: פאַר די תלמידים פון די יידישע לערער־סעמינאַרן, וועלכע זענען טעטיק אין ניו־יאָרק, מאָנטרעאַל, מעקסיקע, פּאַריז, בוענאָס איירעס; פאַר די לערער וואָס אַרבעטן אין די שולן — די עלטערע לערער וועלן אָפּפרישן זייערע טאָג־טעגלעכע דערפאַרונגען, זיך אָפּגעבן אַ חשבון וועגן די פּעולות און דורכפאַלן אין זייער אַרבעט; ווידער, די ייִנגערע לערער, אָן דערפאַרונג, מעגן דאָך אוודאי אויסהערן עצות און אָנווייזונגען פון אַן עלטערן חבר. אָבער איך מיין, אַז נישט נאָר לערער מעגן אַריינקוקן אין דעם בוך: אויך דער יידישער שרייבער און דער שול־טוער וועט דאָ געפינען אַ סך מאַטעריאַל וואָס וועט האָבן פאַר אים גרויס אינטערעס פון טעאָרעטישן און פּראַקטישן שטאַנדפּונקט: אין א סך קאַפּיטלעך באַהאַנדל איך אַלגעמיינע פּראָבלעמען פון דער יידישער שפּראַך און ליטעראַטור, ווי אויך פראַגן פון יידישער דערציונג און קולטור־שאַפונג.

אַוודאי, מעטאָדיק קען נישט פּרעטענדירן צו פאַרענטפערן אַלע קשיות

און פראָבלעמען פון דער שול־אַרבעט. מעטאָדיק קאָן נישט פאַרבייטן די שול־פּראָגראַם, דעם לערן־פּלאַן־פאַרטייל אויף א גאַנץ יאָר, און אוודאי קען די מעטאָדיק נישט פאַרבייטן די נויטיקע שול־מכשירים, לערנביכער און הילפס־ביכער. מיר מוזן זיך אַלע צוגעוואוינען צום געדאַנק, אַז אין סך־הכל האָבן מיר היינט איבער דער וועלט א גרויסע נעץ פון פאַרשידענע טיפּן שולן, און זיי נויטיקן זיך אין אַ פּעדאַגאָגישן צענטער וועלכער זאָל זיי באַזאָרגן מיט געהעריקע לערנפּלענער, פּראָגראַמעס און שול־מאַטעריאַלן. מיר מעגן זיך היינט פאַרמעסטן אויף עפּעס גרעסערס, ווי די קליין־אַרבעט וואָס ווערט געטאָן דורך באַזונדערע שול־קערפּערשאַפטן.

מיין מעטאָדיק, האָף איך, וועט סטימולירן די לערערשאַפט צו העכערע פּעדאַגאָגישע פאַרמעסטונגען אין דער אַרבעט. איך וויל מיט זיי טיילן מיינע לאַנגיאָריקע דערפאַרונגען אויפן געביט פון יידיש־לימוד. אפילו איצט נאָכן חורבן פון מזרח־אייראָפּעישן יידנטום, איז דער כוח פון דער יידישער שפּראַך געוואוקסן שטאַרק און שעפעריש. אין די פאַראייניקטע שטאַטן, אין אַרגענטינע, מעקסיקע א״א זענען לעבעדיק און שפּרודלדיק א סך קוואלן פון אונדזער יידישן לשון. מיר קענען און דאַרפן זיי אויסנוצן אין דער שול־אַרבעט.

איך וויל האָפן, אַז מיין מעטאָדיק וועט העלפן די יידיש־לערער אין זייער טאָג־טעגלעכער פּראַקטיק און אויך אין זייער אָפּשאַצן די ראָל און אויפגאַבן פון דער יידיש־וועלטלעכער שול איבער דער גאָרער וועלט.

איבערגעבנדיק די דאָזיקע אַרבעט מיינע צום דרוק, דריק איך אויס מיין אויפריכטיקן און האַרציקן דאַנק צו די חברים און פריינט פון פאַרלאַג „יידבוך״ ביי דער „געזעלשאַפט פאַר יידיש־וועלטלעכע שולן אין אַרגענטינע״ פאַר זייער באַשלוס אַרויסצוגעבן מיין „מעטאָדיק״ — פאַר זייער חברישקייט און אידעיש־געזעלשאַפטלעכער פאַרשטענדעניש צו פאַרווירקלעכן מיין טרוים און צו דערפילן אונדזער אַלעמענס חוב צו דער צישאָ און איר לערערשאַפט.

ניו־יאָרק, יולי 1950.

ח. ש. קאזדאן

יידיש, שפּראַך און לשון מיין,
וואונדער פון מיין בלייבן זיין!
צווישן פרעמדע, דאָ צי דאָרט,
בויט מיין היים אין יעדן אָרט...

וואו איך קום, אָפּט מאַט און מיד,
קלינגט מיר אויף דיין היימיש ליד;
דורך מיין פענצטער, וואו ס׳זאָל זיין,
דרינגט דיין ליד אַרויס, אַריין...

און נישט ליד אַליין — דיין וואָרט
מאַכט מיר נאָענט ווייטסטן אָרט;
ווערט מיר ליב אוואו איך קום,
רינגלען ברידער מיך אַרום...

און נישט וואָרט — דיין בוך אַליין,
יידיש בוך, ווי ליכטיק, שיין!
פּרץ, מענדעלע, ריי נאָך אַנאַנד — —
שוועב איך מיט אין יידיש־לאַנד.

אברהם רייזען

די וועלט איז פול מיט ריידן,
עס רעדט דאָך יעדע זאַך:
יעדער אויף זיין שטייגער
און יעדער אויף זיין שפּראַך.

און יידן רעדן יידיש,
אין אַלע, אַלע עקן וועלט.
אין אַפריקע אין הייסער
און אין סיבירער קעלט.

און יידן רעדן יידיש,
ווייל יידיש איז דאָך שיין,
איז גרינג אַ צווייטן יידן
פאַרשטיין ווי זיך אַליין.

מאני לייב

די יידישע מוטערס באגלייט
איך האָב מיט געבעטן מיט הייסע;
מאַרטירערינס שטילע און גרויסע
אין הייליקייט האָב איך געגרייט. — — —

און איינגעהיט איז פאַר דער אומה
געבליבן אַן אוצר אין מיר:
די פאָלקס־זעל — אַ פרישע אַ פרומע,
אַן אוצר אָן ערך און שיעור.

א ליעסין

די מאַכט און אָנמאַכט פון מעטאָדיק

(אנשטאָט אַן אריינפיר)

מען דאַרף נישט מיינען, אַז מעטאָדיק — איז אַ פולקאָמענער רעצעפּט־בוך פאַר דער שול, און אויב דער לערער קוקט אַריין אינעם דאָזיקן שולחן ערוך געגנוג אָפּט און געגנוג אויפמערקזאַם, זיינען אַלע שול־פּראָבלעמען פאַר אים געלייזט. דער אמת איז: אין יעדער נאָרמאַלער 6־7־קלאַסיקער עלעמענטאַר־שול, מיט אַ גרעסערן לערער־פּערסאָנאַל און לערנפּלאַן, גייט אָן יעדער לערער אין די לימודים מיט זיין אייגענעם מעטאָדישן דרך. און אפילו יעדער איינער לערער גופא פאַר זיך ווענדט אָן אַמאָל איין מעטאָד צו אַזאַ לימוד און אַן אַנדער מעטאָד צו אַ צווייטן לימוד. מעטאָדיק — איז ניט קיין הלכה למשה מסיני. אין איינעם און דעם זעלבן לימוד — איז יעדער לערער פאַר זיך טאָג־טעגלעך אַן עקספּערימענטאַטאָר, ער פּרוווט אויס פאַרשיידענע וועגן און מעטאָדן, ער דערגאַנצט איין מעטאָד מיט געוויסע שטריכן פון אַ צווייטן מעטאָד, ער האַלט ניט אויס אויף הונדערט פּראָצענט דעם איין־איינציקן אָנגענומענעם מעטאָד. ער טרעט פון אים אָפּ כסדר — אַמאָל ביודעים און אַמאָל בלא יודעים.

און מען דאַרף זאָגן, אַז דאָס איז גראָד אַ גרויס גליק. לערעריי איז ניט קאַזאַרמע־דרילונג, לערעריי איז שעפערישקייט. לערעריי איז לעבן. דער לערער מוז זיין פילבאַר צו יעדן פאַלשן גרילץ, וואָס באַקומט זיך ביים לערנען, ער מוז גלייך אויפן אָרט זוכן אַ וועג און אַ מיטל צו פאַרריכטן די מערכה. אַ לעקציע אין קלאַס איז נישט קיין פאַרשטייפטע דעקרעטירונג און אָנגעצוויגענע סטרונע־ליניע, פון וועלכער עס טאָר נישט זיין קיין אָפּנייג. דער לערער מוז אויסנוצן פרייהייט פון באַוועגונג. דער לערער מוז זיך צופּאַסן צום עלעמענט קינדער, צו זייער צוגעגרייטקייט; שטימונגען פון קינדער און זייער באַציונג צום לערנען — זיינען נישט איינע און די זעלבע אין אַן ערשטן, אין אַ דריטן צי גאָר אין אַ זיבעטן קלאַס. עס קאָנען נישט זיין אומעטום די זעלבע מעטאָדן ביים לערנען; עס איז אַ גרויסער אונטערשיד צווישן אָנהייב לערניאָר און סוף זמן; און עס איז אוודאי אַ גרויסער אונטערשיד, וועגן וועלכן טייל פון לימוד עס גייט, ניט נאָר צווישן איין לימוד און אַ צווייטן: באַשטייט דאָך דער לימוד

פון יידיש, למשל, פון עטלעכע טיילן, (לייענען, אויסלייג, גראמאטיק, קאמפאזיציע, ליטעראטור אד"גל.), און יעדער טייל פאדערט זיין מעטאדיק. דער קלאס אין שול — דאס איז ניט קיין געוועלב מיט פאליצעס, אויף וועלכע די אלערליי סחורות זענען אויסגעלייגט אין א באשטימטער ארדענונג; עס איז גענוג א האנט אויסצושטרעקן, און דער ציל איז דערגרייכט.

היינט ווי באלד אזוי, וואס זשע איז דער צוועק פון דער מעטאדיק? צו וואס באדארף מען איינגאנצן האבן די מעטאדיק? כדי זי נישט צו פאלגן? כדי זיך צו היטן פון נאכגיין אין אירע אנווייזונגען און האלטן זיך ביים אייגענעם דרך?

און דאך איז די מעטאדיק פארן לערער א נויטיקע און א נוצלעכע זאך. מעטאדיק — דאס איז א קאמפאס, וועלכער פירט דעם לערער צו זיין ענדציל, דער קאמפאס ווייזט די אלגעמיינע ליניע, ריכטונג. ער קען נישט פארהיטן פון א שטורעם וואס האט זיך אין וועג אנגערוקט, פון א געדיכטן נעפל צוליב וועלכן מען קען זיך ממש פון ארט נישט רירן; ער קען נישט פארהיטן פון גריבער און בערג אויפן וועג, פון אנקלאפן זיך אין א גראבן בוים און פון אנדערע ענלעכע שטרויכלונגען. דער קאמפאס העלפט פונדעסטוועגן זייער גוט צום אריענטירן זיך, וואו מען געפינט זיך אויף דער וועלט, צי גייט מען נישט אין פאלשער ריכטונג; ער דערלאזט נישט אפצונייגן און פארדרייען זיך פונעם ריכטיקן וועג, אדער גאר, חלילה, פארפירן אין א פארקערטער ריכטונג. און אזוי איז אויך די מעטאדיק. זי מערקט אן די צילן און אויפגאבן פונעם געגעבענעם לימוד און זיין לערער; זי העלפט דעם לערער זיך צו אריענטירן אין די מעלות און חסרונות פונעם לערנבוך, וועלכן ער האט אין זיין רשות; זי העלפט אים אויסשמידן זיין אייגענעם באוואוסטזיניקן דרך ביים „אויסלערנען" די קינדער דאס, וואס דער לימוד האט די אויפגאבע צו טון. זי העלפט אים אנאליזירן די עלעמענטן און באשטאנדטיילן פונעם געגעבענעם לימוד, ברענגען זיי צו א געמיינזאמען הסכם און תכלית, אויסבילדן פון זיי איין גאנצקייט. זי העלפט אים פארבינדן זיין באזונדערן און אפגעזונדערטן קענגשטאנד — מיטן סכום דערציונג־און לערנונג־אויפגאבן וואס שטייען פאר דער גאנצער שול, ווי אויך פארבינדן זיין לימוד מיטן תוך און כאראקטער פון אייגענעם פאלק און זיין קולטור. די מעטאדיק גיט דעם לערער די הויפט־אידעען, די אידעאלאגישע יסודות, אויף וועלכע ער דארף באזירן זיין טאג־טעגלעכע ארבעט אין שול. מעטאדיק האט די אויפגאבע צו שטויסן דעם לערער צו אייגענער זעלבשטענדיקער שעפערישקייט, פון איר קען ער שעפן אימפולסן און אינספיראציע ביי זיין ארבעט. זי דארף אים טרייסטן ביי זיינע דורכפאלן און העלפן אויסגעפינען די סיבות פון די דאזיקע דורכפאלן.

זי גיט אים אַ פּאַן אין האַנט, וואָס מיט איר קען ער זיך ווארפן אין זיינע „שלאַכטן" און אַנגרייפן.

מעטאָדיק — דאָס איז אַ קאָלעקציע אינסטרומענטן און רעגולאַציעס, וואָס דאַרפן באַנוצט ווערן אויף דער געגעבענער שטופע פונעם לימוד; דאָס זיינען עצות און אָנווייזונגען ווי אַזוי צו באַהערשן באַזונדערע שוועריקייטן און שטרויכלונגען; דאָס זיינען הילפס־מכשירים צום באַנוצן פאַר די אָדער אַנדערע דערגרייכונגען; דאָס איז באַוואוסטזיניקער אַנאַליז פון אַלע טיילן און טיילכעלעך פון דער גרויסער מאַשינעריע, וואָס טראָגט דעם נאָמען יידיש־לימוד, געשיכטע־לימוד וכדומה.

מעטאָדיק — דאָס איז אַ סעריע פון פּראָצעסן, וואָס זיינען אומפּאַר־מיידלעך אָדער שטאַרק געוואונטשן ביי דער אַרבעט. מעטאָדיק האָט ראשית כל דעם ציל — דעם לערערס זעלבסטקאָנטראָל, אַריינלערנונג און פּאַרפולקאָ־מונג פון זיין אַרבעט־סיסטעם, און אין אַ געוויסער מאָס איז מעטאָדיק — די „פילאָזאָפיע" פון די לערנפּראָצעסן.

מעטאָדיק — דאָס איז דער אופן ווי אַזוי די אַלגעמיין־מענטשלעכע און די איינענע יידיש־נאַציאָנאַלע דערציערישע אויפגאַבן צו דערגרייכן אויפן געגעבענעם לימוד; ווי אַזוי די אייגנשאַפטן פון קינדערשער פּסיכיק בכלל, פון יידישן טעמפּעראַמענט און שעפערישקייט בפרט אויסצונוצן ביים געגעבענעם לימוד, אַזוי אַז די אַלע אייגנשאַפטן זאָלן זיך קעגנזייטיק באַדינען און מיטהעלפן. די מעטאָדיק דאַרף באַוואָרענען דעם לערער פון דער סכנה, ער זאָל צוליב די פּילצאָליקעביימער פון באַזונדערע פּראָבלעמען און געניטונגען אין שול, צוליב די באַזונדערע איינצל־אויפגאַבן און צילן — נישט פאַרזען דעם „וואַלד" פון דער גאַנצקייט, איינהייטלעכקייט, אויסגעהאַלטנקייט. מעטאָדיק — דאָס איז די ליניע און סיסטעם אין דער אַרבעט, דאָס איז דורכגעטראַכטער און צילבאַוואוסטער אופן און מאַניער פון אַרבעט, דאָס איז גלייכוואָג צווישן באַזונדערע טיילן פונעם לימוד פאַר זיך און צווישן אָט די טיילן און דעם אַלגעמיינעם לימוד. דער לערער פון יידיש, למשל, ביים לערנען לייענען און שרייבן, ביים לערנען דעם טעקסט־בוך אָדער דאָס באַזונדערע ווערק פון אַ שרייבער, ביים לערנען גראַמאַטיק און העברעישע עלעמענטן, ביים פירן דיקטאַט צי קאָמפּאָזיציעס — האָט די אויפגאַבע נישט צו פאַרלירן פאַר זיינע אויגן דעם אַלגעמיינעם ציל און מהות פונעם יידיש־לימוד, דעם היסטאָרישן און היינט־צוטאָגיקן באַטייט און ווערט פון דער יידישער שפּראַך פאַרן לעבן פון פאָלק און זיין גייסטיקן אויסלעבן זיך. אָפּצוהיטן דעם לערער פון אַזעלכע סכנות — צו דעם איז באַרופן די מעטאָדיק.

עס איז נאַטירלעך, אַז דער לערער זאָל מיטן לויף פון יאָרן אָנהייבן שפּאַ־

נען אויף קאָנסטרוקטיווע, אויסגעפּלאַסטערטע וועגן. שאַפט זיך אַ געוויסע פאַרגליווערטקייט, סטערעאָטיפּישקייט, איינטאָניקייט אין זיין אַרט לערנען. קומט אים די מעטאָדיק צו הילף: זי וואָרנט פאַר דער סכנה פון פאַרשטיינערט־קייט, זי גיט איניציאַטיוו צו פאַרשידענע נייע אויספּרואוווּנגען און איינפאַלן. זי וועקט און מונטערט, זי טראָגט אונטער אַ בוקעט פון וואַריאַציעס און דערפאַרונגען. דער לערער ווערט אָפּגעפרישט, עס קומט אַ באַנייונג אין זיין אַרבעט. עס דערוועקן זיך אין אים פרישע קוואַלן פון ליבשאַפט צום לימוד און צו די קינדער, עס קומט אויף אין אים אַ נייער גלויבן אין די אייגענע שעפערישע קרעפטן. פאַרשטייט זיך, אַן אומבאַדינגטער תנאי דערביי איז: די מעטאָדיק גופא, וואָס ווערט אונטערגעטראָגן דעם לערער, זאָל פאַרמאָגן אין זיך געזונט רוח חיים, רירעוודיקייט, שעפערישקייט; זי זאָל אַליין נישט אויסזען ווי אַ טרוקענער קאָדעקס פון כללים מיט סעיפים; זי זאָל אַליין נישט טראָגן דעם כאַראַקטער פון אַ טרוקענעם פאַרשטייפטן, פאַרגליווערטן „ספר־פראַלניק״, פון אַ כל־בוניק וואָס „אזוי היים איך — און אַלצדינג ווייס איך״. און אוודאי איז דאָס ריכטיק, ווען עס האנדלט זיך וועגן דער מעטאָדיק פון דער פאָלקסשפּראַך, וועלכע איז אַליין אַזאַ לעבעדיקער, קוואַלענדיקער אוצר פון שעפערישקייט, בילדערישקייט, הומאָר און גלייכצייטיק פון פיקחות, פון טיפער פסיכאָלאָגישער פאַרשטענדעניש און נאַציאָנאַלער זעלבסט־כאַראַקטע־ריסטיק.

***

אָבער הויכשאַצנדיק דעם ווערט פון דער מעטאָדיק, טאָרן מיר פונדעסט־וועגן נישט פאַרגעסן, אַז די מאַכט פון דער מעטאָדיק איז סוף־כל־סוף באַ־גרענעצט. פאַראַן אָפּט אַזעלכע שול־באַדינגונגען, ווען די מעטאָדיק אַליין איז פשוט אוממעכטיק, זי קען נישט גובר זיין די שוועריקייטן און מניעות וואָס די שול־ווירקלעכקייט האָט געשאַפן. און ווען עס איז אַזאַ מצב, דעמאָלט ווערט גאָר אפילו שעדלעך די אילוזיע, אַז מיטן כוח פון מעטאָדיק קען מען אַלץ איבערמאַכן, און אַז די פאַראַנטוואָרטלעכקייט פאַרן שלעכטן מצב אין שול טראָגן די לערער — אלמאי זיי געפינען נישט אויס קיין נייע, גוטע מעטאָדן צו לערנען.

אַ פּאָר אילוסטראַציעס צו דעם אַרויסגעזאָגטן געדאַנק וועלן שטאַרק צונוץ קומען סיי די לערער, סיי די שול־טוער.

אַ גרויסער אבן נגף אין דער שול־אַרבעט איז... דער פאַראַנענער לערנבוך. לאָגיש וואָלט, פאַרשטייט זיך, דער לערנבוך געדאַרפט קומען נאָך פון איינעם, וואָס האָט גרויסע לערערישע דערפאַרונג, פאַרמאָגט אַ געזונטן מעטאָדישן חוש, געניטנדיקע פעדאַגאָגישע בילדונג. צום באַדויערן, קומט עס נישט שטענ־

דיק אַזוי צוזאַמען. דער מחבר פונעם לערנבוך איז זייער אָפּט פּשוט אַ פּלינקער בעל־מלאכה. ער „מאַכט" דעם לערנבוך צו דער געהעריקער צייט, שטעלט אים צו צום געהעריקן בעל־דעה, — און דער טעקסטבוך דערשיינט אין אַ מזלדיקער שעה. און איז ער איינמאָל אַרויס, קען מען שוין פון אים נישט פּטור ווערן. עס גייען אַוועק יאָרן און יאָרן, און ער דרוקט זיך אַלץ אין נייע אויפלאַגעס. דער יידישער ביכער־מאַרק איז באַגרענעצט, קיין צופיל געלט־מיטלען איז קיינמאָל נישטאָ, עס פעלט אויך איניציאַטיוו און פאַרמעסט אויף צו באַשטעלן אַ נייעם געהעריקן בוך. יעדער לערער קען אייך דערציילן פון זיין דערפאַרונג: ער נוצט אַן אלף־בית, אַ לערנבוך, אַן ארבעטסבוך פון יידיש, פון געשיכטע, אַ געקירצטע באַארבעטע שול־אויסגאַבע פון אַ ראָמאַן, פון אַ קלאַסיקער — און ער רייסט פון זיך די האָר. ער פילט און ווייסט — דער לערנבוך איז היינט מער נישט צוגעפּאַסט נישט פאַר דער שול, נישט פאַר די קינדער, אָבער — שריי חי וקים! נישטאָ קיין עצה. און עס גייט אַוועק אַ יאָר נאָך אַ יאָר, און ער נוצט ווייטער דעם זעלבן בוך...

נאָך ערגער איז מיט מכשירים, וואָס פעלן אינגאַנצן. דער לימוד און די קינדער נייטיקן זיך אין אַ שול־ווערטערבוך, אין אַ סינאָנימען־בוך; אין אַ היסטאָרישן אַטלאַס צוזאַמען מיט אַ היסטאָרישן בילדער־אַלבום; עס פעלט אַ געקירצטער תנ"ך אין אַ גוטער לייכטער יידישער איבערזעצונג; עס פעלן אַלבאָמען און לאָטאָען, בילדער און טאַבעלן פאַר די קלענערע קינדער; עס פעלט אַ געשיכטע פון יידן אין אַמעריקע (אָדער אַמעריקעס); עס פעלן פּלאַטן פון לידער און מעשיות, געזונגען און דערציילט פון טאַלענטירטע קרעפטן; עס פעלט אַ קינדער־ און יוגנט־ענציקלאָפּעדיע; נישטאָ קיין שול־גראַמאַטיק און קיין סיסטעמאַטישער אַרבעטסבוך פון יידיש; עס פעלן נאָך אַ סך וויכטיקע זאַכן...

נו, שטעלט אייך פאָר די לאַגע פונעם לערער פון יידישער שפּראַך, געשיכטע און ליטעראַטור ביי אַזעלכע אָט אומשטענדן. קען ער גובר זיין די אַלע פּוסטע ערטער אינעם שול־לעבן בלויז מיטן כוח פון זיין מעטאָדיסטישן טאַלאַנט? ער לערנט אַ ווערק פון אַ באַקאַנטן שרייבער, אַ גאַנצן בוך; דאָס ווערק איז איבערגעלאָדן מיט העברעישע און גלאַט פאַרעלטערטע ווערטער און אויסדרוקן; איז צעצויגן, מיט זייטיקע אומנויטיקע אָפּווייכונגען; האָט ריזיקאַלישע בצענעס, וועלכע רייצן די קינדער סעקסועל, רופן ביי זיי אַרויס נישט־פּאַסיקע באַמערקונגען; אָדער דאָס בוך איז אינגאַנצן געווידמעט דעם יידישן לעבנשטייגער פון דער אַלטער היים, אַ שטייגער, וואָס איז פרעמד די היגע קינדער און אומבאַגרייפלעך פאַר זייער פאַנטאַזיע, דערצו נאָך אַ שטייגער וואָס איז אָנגעזאַפּט מיט טרויער און טרערן, מיט אומגליקן און אומנאָרמאַלקייטן. און דאָס אַלץ אין אַ צוגאָב־שול פון אַמעריקאַנישן שטייגער, אַ שול וואו דער תלמיד

באַזוכט נאָר אַ פּאָר געציילטע שעה אין וואָך, און לאָזט דערצו אַ סך אַדורך, און באַהערשט דערצו שוואַך, צי זייער שוואַך, דאָס יידיש־לשון. פרעגט זיך: וואָס קען ביי אַזעלכע אומשטענדן דער לערער אויפטון מיט זיין מעטאָדישן צוגאַנג, מיט זיינע גוטע שעפערישע לערן־מעטאָדן, מיט זיין עמפינדלעכקייט פאַרן קינדס שעפערישקייט אא״וו? שטייט ער טאַקע אָפט אַ פאַרצווייפלטער אין קלאַס און זעט נישט קיין עצה און קיין תרופה קעגן די אַלע שוועריקייטן און דעפעקטן פון דער שול־ווירקלעכקייט...

שול — איז אַ גרויסער קאָמפּלעקס. דער לערער איז טאַקע די נשמה פון דער שול, — אָבער די נשמה קען זיך האַלטן נאָר אין אַ געזונטן גוף. דער צושטאַנד פון דער שולס גוף — איז אָבער אָפּהענגיק פון דער אָרגאַניזאַציע וואָס איז דער אַפּטרופּוס איבער דער שול, פון איר אָנפירערשאַפט, פון אירע אידעאָלאָגן און פון אירע פּראַקטישע טוער. עס באַקומט זיך, אַז אויסער דער מעטאָדיק פאַרן לערער, דאַרף גאָר געשאַפן ווערן און אָפּגעהיט ווערן אַ גאָר וויכטיקע מעטאָדיק פאַר די ש ו ל ־ ט ו ע ר און ש ו ל ־ ב ו י ע ר. די טעכניק פון זייער אַרבעט וועגט אָפט איבער די לערן־טעכניק און מעטאָדן־סיסטעם פונעם לערער.

***

פון דער אַנדערער זייט פּאַסירט אָפט, אַז די מעטאָדיק פאַרגעסט זיך און מיינט, אַז זי איז אַלמעכטיק. עס שאַפט זיך אַ מין מעטאָדיק־גאווה. און עס טרעפט, אַז זי פּרעטענדירט אפילו צו פאַרנעמען דעם פּלאַץ פון דער שול־אידעאָלאָגיע. די שפּראַך־מעטאָדיק וויל אָפט פאַרדעקן און פאַרשלייערן אַ שול־פּראָבלעם, וואָס איז בעצם גאָר נישט קיין מעטאָדיק־פראַגע, נאָר אַ ריין־אידעאָלאָגישער ענין. זי מאַכט דעם אָנשטעל, אַז דער אידעאָלאָגישער קאָמ־פּראָמיס, וועלכן זי לייגט פאָר, איז גאָר אַרויסגערופן פון אָביעקטיווע ריין־מעטאָדיסטישע הנחות. די מעטאָדיק נעמט אויף זיך פרעמדע חטאים...

מיר האָבן לעצטנס אין די פאַראייניקטע שטאַטן אַזאַ ביישפּיל. עס עקזיסטירט ביי געוויסע לערער אַזאַ געדאַנקען־גאַנג: מיר האָבן דאָ אין לאַנד אַ נייעם דור קינדער, וואָס קומט אין שול אָן יידיש־לשון. דאָס זענען קינדער, וואָס האָבן נישט קיין וואָרצלען, „עס איז אַן אָפּגעבראָכענער צווייג פון אַ בוים, מען דאַרף אים ערשט פאַרפּלאַנצן", ווי איין לערער האָט זיך אויסגעדריקט. דערפון קומט דער אויספיר: פאַר אָט די קינדער טויג נישט דער „דירעקטער מעטאָד" — יידיש ביידיש! אין בעסטן פאַל קען מען פירן דעם מעטאָד אויף די באַשטימטע שעהן ווען מען לערנט מיט די קינדער „לשון יידיש"; בכלל גענומען דאַרף מען זיך די ערשטע פּאָר יאָר באַנוצן מיט דער הילף פון ענגליש. די שול טאָר נישט „מאַכן שטום אַ לעבעדיקן נפש אויף צוויי יאָר, דורך אָפּנעמען

דאָס לשון אויף וועלכן עס רעדט". דער יידיש־לימוד פּאָדערט היינט אין אונדזער שול אַ נייע מעטאָדיק. מען דאַרף יידיש לערנען ווי אַ פּ ר ע מ ד ע שפּ ר אַ ך, לויט די קלוגע און געלערנטע מעטאָדן, ווי אַזוי מען פירט ביי אַלע אומות העולם פרעמדע שפּראַכן. אָט די מעטאָדן זענען וויסנשאַפטלעך, עקספּערימענטאַל און פּסיכאָלאָגיש אויסגעפּאָרשט און באַגרינדעט. עס וועט זיין אַ כבוד און אַ דערגרייכונג פאַר יידיש איבערצונעמען די דאָזיקע קלוגע מעטאָדן...

אומזיסט די טירחה פונעם מעטאָדיסט!

די אידעאָלאָגיע פון דער שול איז דער קנין פון די שול־טוער, פון די אָרגאַניזאַציעס וואָס בויען די שול־נעץ, און א ו י ך פונעם לערער. אָבער ביים פאָרמולירן די אידעאָלאָגישע יסודות פון דער שול דערשיינט דער לערער נישט ווי דער מעטאָדיסט, נאָר ווי דער אידעיש־געזעלשאַפטלעכער מיטגליד פון פאָלק. און די אָקאָרשט־באַרירטע פראַגע וועגן „יידיש ביידיש", אָדער יידיש בענגליש (אמת אויף די ערשטע מדרגות פון שול) טאָר בשום אופן נישט „געלייזט" ווערן ווי אַ מעטאָדישע פראַגע בלויז. פאַרקערט, עס איז דער הוב פון דער מעטאָדיק זיך צוצופּאַסן צו דער נאַציאָנאַלער געזעלשאַפטלעכ־קייט, צו דער נאַציאָנאַלער אידעאָלאָגיע.

אוודאי איז די זאַך געווען איינפאַך פאַר דער יידישער שול אין ליטע־פּוילן, ווען יידיש איז געווען באמת און אין פּולן זינען די מוטער־שפּראַך פון קינד. דער מעטאָדיש־פּעדאַגאָגישער מאָמענט איז דאָ צונויפגעפאַלן און געווען אין פולן הסכם מיטן נאַציאָנאַל־געזעלשאַפטלעכן אימפּעראַטיוו. אין אַמעריקע — איז די לאַגע אַנדערש, שווערער. אָבער דער גאַנצער זינען פון אונדזער שול־סיסטעם און פּראָפּאַגאַנדע, פון דער יידיש־וועלטלעכער שול בכלל, באַ־שטייט פּאָרט אין דעם, אַז מיר זאָגן דעם קינד: דאָ — איז אַ שול מיט גאָר אַ באַזונדערער נאַציאָנאַלער אַטמאָספער, יידיש איז דאָ נישט סתם אַ שפּראַך (און אוודאי נישט קיין פרעמדע שפּראַך), יידיש איז דאָ די צענטראַלע אַקס, דער באַזיס, די לופט, די נשמה. נאָר דורך יידיש קענען מיר אַרויסברענגען פאַר די קינדער די איינגנשאַפטן פון יידישן כאַראַקטער און אַרט דענקען, דעם יידישן וויץ און וואָרטשפּיל, די פאַרבונדנקייט מיט דורות אַלטער קולטור. נאָר דורך יידיש קענען מיר אַרויסברענגען דעם יידישן קרעכץ און טרערן־געוויין, דעם יידישן געלעכטער און פריידיקייט, דעם גאַנצן ריטם פון דער יידישער נשמה. נאָר דורך יידיש פאַרקניפּן מיר און פאַרבינדן דאָס היינטיקע קינד מיט זיינע עלטערן און זיידעס, מיט זייער לעבנסשטייגער און זייער אַמאָל. נאָר דורך יידיש קענען מיר עפענען פאַר די קינדער די גרויסע פּאַ־נאָראַמע פון יידישער ליטעראַטור, פון יידישער פּאָעזיע, זשורנאַליסטיק, טעאַ־

טער — הקיצור, פון גרויסער מאָדערנער, יידיש־וועלטלעכער קולטור־שעפע־רישקייט, פון אַ פאַרצווייגטן יידיש־וועלטלעכן קולטור־אָרגאַניזם.

אויף דעם באָסטאָנער שול־צוזאַמענפאָר פון אַרב׳ רינג, 1946, האָט דער פּריציייטיק פאַרשטאָרבענער ח׳ ש. מענדעלסאָן אין זיין רעפעראַט „ד י א ו י פ ג א ב ע פ ו ן א ו נ ד ז ע ר ש ו ל א י ן ד ע ר א י צ־ ט י ק ע ר צ י י ט" אוועקגעשטעלט די דאָזיקע פראַגע אין איר גאַנצער שאַרפקייט און אָפנקייט. וועגן די רעקאָמענדאַציעס אַריבערצוגיין ביים לערנען יידיש צו די מעטאָדן פון אַ פרעמדשפּראַך האָט ח׳ מענדעלסאָן געזאָגט: „דער צוגאַנג, דוכט מיר, איז נישט קיין ריכטיקער. נאַציאָנאַלע שפּראַך ווערט נישט קיין פרעמדשפּראַך, בפרט אין משך פון איין דור. נאַציאָנאַלע שפּראַך דרעמלט נאָך ערגעץ אין דער נשמה פון קינד. אפשר נישט דורך טאָג־טעגלעכע ווער־טער, נאָר דורך ווערטלעך און זאָגעכצן, וואָס רעפּרעזענטירן געוויסע לעבנס־דערפאַרונגען. דאַרפן מיר זיך צו זיי דערגרונטעווען, דאַרפן מיר זיי זוכן. אָבער די פּאָזיציע פון פרעמדשפּראַך איז נישט צום אָננעמען, ווייל זי גראָבט אונטער דעם יסוד פון דער שול".

די גאַנצע הנחה פונעם יידיש־בענגליש־שטאַנדפּונקט איז פאַלש. יידיש איז נאָך אַלץ אַ לעבעדיקע שפּראַך אין דער סביבה פון די אַמעריקאַנער יידי־שע שול־קינדער. זיי קומען אין שול מיט אַ היפּשן סכום יידישע ווערטער, באַגריפן, גלייכווערטלעך. אוודאי איז ביי זיי אין מויל יידיש נישט קיין לע־בעדיקע באַנוצטע שפּראַך. און דאָך איז זי אפילו ביי די וואָס רעדן נישט קיין וואָרט — נישט קיין פרעמדע שפּראַך. זי קלינגט זיי אין אויער, זי לעבט אין זייערע טיפע באַהעלטענישן, זיי פאַרמאָגן אַ חוש פאַרן לעבעדיקן יידישן קלאַנג און וואָרט־שפּיל. אָבער, ווי געזאָגט, אפילו נישט דאָס איז דער עיקר. דער אמת איז: מיר ווילן האָבן אַ שול אין יידיש, מיר באַטראַכטן זי פאַר דער וויכטיקסטער טאַט צוליב אונדזער המשך. יידיש איז פאַר אונדז נישט קיין לערנמיטל, נאָר אַ לעבנסמיטל. יידיש איז דער זין און תוך פון אונדזער מאָדערנער נאַציאָנאַלער באַוועגונג. מיט דער שול אויף יידיש קאָנקורירן עטלעכע טיפּן אַנדערע שולן אויף דער יידישער גאַס, וועלכע האָבן אויך אַ גרויסע צוציונגס־קראַפט. אונדזער שול איז אַנ־דערש פון זיי. זאָלן מיר אונטערזעגן דעם צווייג פון בוים, אויף וועלכן מיר זיצן? זאָלן מיר באַרויבן אונדזער שול פון איר נשמה און הארץ? וועלן מיר מאַכן די ערשטע און איינדרוקפולסטע שריט אין ענגליש — טאָ ווי אַזוי וועט זיך באַציען צו אונדז דאָס קינד? וועלכע אַכטונג קען ער נאָך דעם האָבן צו יידיש און צו דער גאַנצער פּראָגראַם פון אונדזער שול? פילט נישט אונדזער מעטאָדיסט, אַז ער איז אין דער לאַגע פון יענעם דאָקטאָר, וועלכער האָט

דורכגעפירט זייער געלונגען די אָפּעראַציע, אָבער... דער פּאַציענט איז געשטאָרבן?

ניין, מעג דאָ אפילו קומען די מעטאָדיק און פּעדאַגאָגיק אין אַ קאָנפליקט מיטן נאַציאָנאַלן לאָזונג, מוז דער לערער־מעטאָדיסט זיך אונטערגעבן, פאַרבייגן זיין אויטאָריטעט און זיך צופּאַסן צום נאַציאָנאַל־געזעלשאַפטלעכן אימפּעראַטיוו. אוודאי מיט דער הילף פון מעטאָדיק דאַרף ער זיך באַמיען צו פאַרלייכטערן די לאַגע פאַר יענעם טייל קינדער וואָס רעדט נישט אָדער פאַרשטייט קוים יידיש; ער וועט זוכן פאַרשידענע אָרגאַניזאַטאָרישע און מעטאָדישע תחבולות און עצות, כדי וואָס גיכער אויסצוגלייכן דעם קלאַס קינדער לגבי יידיש. אָבער שעפערישקייט, אַקטיווקייט, געזאַנג, שפּאַס, שפּיל, דאָס עצם לייענען און שרייבן — אַלץ וועט אָנגיין אויף יידיש. די קינדער וועלן פילן — דאָס איז אַ י י ד י ש ע שול! אַ ש ו ל א י ן י י ד י ש! און אינסטינקטיוו אין זייער הינטערבאַוואוסטזיין וועט זיך איינפונדעווען ביי זיי די פאַרשטענדעניש: פאַרוואָס דווקא יידיש?

זאָל די מעטאָדיק נישט נעמען אויף זיך די אויפגאַבע צו לייזן אַ שווערע און אָנגעוויטיקטע נאַציאָנאַלע פּראָבלעם. די אויסשמידונג פון דער יידיש־וועלטלעכער אידעאָלאָגיע איז אַן ענין, וואָס איז אַ סך ברייטער פון מעטאָדישן צוגאַנג. אונדזער יידיש־וועלטלעכע שול מוז פאַרבלייבן אַ מאָנישטישע שול. אירע אידעען קומען פון איין איינציקן קוואַל. זי קען נישט ציען איר יניקה פון עטלעכע באַזונדערע מקורים אויף אַמאָל. דערציונג קען נישט זיין עקלעקטיש. דערציונג איז גאַנצקייט, אויסגעהאַלטנקייט. סתם קאָמפּראָמיסן און לאַטעס — דאָס איז נישט קיין לייזונג פונעם פּראָבלעם. אונדזער שול איז געבויט געוואָרן אויף אידעאַליזם — סיי אין טעאָריע, סיי אין פּראַקטיק. און אידעאַליזם פאַרבלייבט אויך היינט איר הויפּט־כוח און אוצר. דורך עקלעקטישער צוזאַמענמישונג טויטן מיר אָפּ דעם דאָזיקן אידעאַליזם. דורך פריידיקן עקלעקטישע פּילאַרטיקייט טויטן מיר אָפּ דעם אידעישן יסוד פון אונדזער שול־באַוועגונג.

די מעטאָדיק טאָר נישט פּרעטענדירן צו פאַרנעמען דעם פּלאַץ פון דער געזעלשאַפטלעך־אידעישער שול־פילאָזאָפיע. אונדזער שול־וועלטאַנשויונג בלייבט נישט גערירט. די מעטאָדיק ווערט גערופן זיך צופּאַסן צו איר. די שול־אידעאָלאָגיע איז פּרימאַ, די מעטאָדיק איז סעקונדאַ. בראשית איז דער שול־שטאַנדפּונקט, די שול־וועלטאַנשויונג, וועלכע איז אַ קינד און אַ טייל פון דער אַלגעמיינער יידיש־וועלטלעכער קולטור־נאַציאָנאַלער אידעאָלאָגיע, וועלכע האָט אַזוי רעוואָלוציאָניזירט און באַפרוכפּערט דאָס יידישע לעבן אין די לעצטע 150 יאָר.

***

אַזוי קומען מיר צום תוך און מהות פון דער מעטאָדיק בכלל און פון דער מעטאָדיק פון דער מוטערשפּראַך בפרט. די לעצטע איז נישט אַנדערש ווי די מעטאָדיק פון אַלע אַנדערע לימודים. זי איז אונטערגעוואָרפן אונטער די אַלגע־מיינע שטרעבונגען און אידעאַלן פון דער מאָדערנער פאָלקשול. גלייכצייטיק איז זי אַ פּראָדוקט פון די מאָדערנע ווויסנשאַפטלעכע פאָרשונגען וועגן די פּראָצעסן פון גייסטיקער אַרבעט ובפרט פונעם קינדס פעיקייטן, נייגונגען און פּסיכיק.

די ד י ד אַ ק ט י ק גיט די אַלגעמיינע יסודות און כללים, ווי אַזוי צו לערנען מיטן אַ קינד. זי באַמיט זיך אָנצוצייכענען פאַרן לערער די אַלגעמיינע בעסטע וועגן און די סיסטעם, ווי אַזוי צו לערנען מיטן קינד. די מ ע ט אָ ד י ק זוכט וועגן ווי אַזוי אָט די אַלגעמיינע יסודות און כללים אָנצואווענדן צו דעם געגעבענעם באַזונדערן לימוד.

אַזוי אַרום ווערט אָנגעצייכנט דער פּלאַץ פון דער מעטאָדיק אינעם לערערס אויסבילדונג און צוגעגרייטקייט. אויך אינעם לערערס פּראַקטיק. פאַרמאָגט נישט דער לערער קיין פעסטע און אויסגעהאַלטענע, מאַניסטיש געבויטע שול־אידעאָ־לאָגיע, — וועט אים נישט העלפן קיין שום קונצנמאַכעריי פון דער מעטאָדיק. עס קענען זיין ביי אונדז פאַרשידענע טיפּן שולן, מיט פאַרשידענע שול־אידעאָ־לאָגיעס, — אָבער אויסגעהאַלטענע און גאַנצע אידעאָלאָגיעס. ערשט דעמאָלט קומט די מעטאָדיק — און זי הייבט אָן צופּאַסן אָט די אידעישע סיסטעם צו דער טאָג־פּראַקטיק, צו די אויסערלעכע שול־באַדינגונגען, צום געגעבענעם טיפּ קינ־דער און צו זייער צוגעגרייטקייט.

מעטאָדיק איז אַ מוז און אַ גרויס געווינס פאַרן לערער. ער מוז זיין מעטאָדיש געבילדעט. ער מוז „מעטאָדיש" דורכטראַכטן און דורכאַרבעטן די גאַנצע פּראָגראַם פון זיין לימוד, און ער מוז אויסגעפינען די בעסטע מעטאָדן אויף צו דערגרייכן די צילן און אויפגאַבן פון דער שול און פונעם לימוד, וועלכן די שול האָט אים אָנגעטרויט.

פאַראַן מעטאָדן און מעטאָדן. פאַראַן אַזעלכע, וועלכע מ'דאַרף אינגאַנצן באַזייטיקן און משלח זיין פון דער היינטיקער שול. פאַראַן ווידער אַזעלכע מעטאָדן, וועלכע מען דאַרף נישט אינגאַנצן אויסמיידן אפילו ביי מאָדערנער שול־אַרבעט. גראָד אין מעטאָדישן געביט — להיפּוך צום אידעאָלאָגישן געביט — לאָזט זיך יאָ און עס איז אפילו אָפט געוואונטשן — נישט צו האַלטן זיך פעסט און פאַרשטייפט ביי איין איינציקן מעטאָד פון לערנען. גראָד דאָ קען ווערן אַ ברכה דאָס באַרגן פון פאַרשידענע קוואַלן.

אויסגעהאַלטן־עקסקלוזיווע אָנווענדונג פון איין איינציקן מעטאָד ביים געגעבענעם לימוד — קען פּראַקטיקירט ווערן נאָר אין אַן איינצלנער עקספּערי־

מענטאַלער שול אָדער אין אַן עקספּערימענטאַלן קלאַס. אין דער נאָרמאַלער־שול־אַרבעט קען זי נישט רעקאָמענדירט ווערן.

אין דער יידיש־וועלטלעכער שול האָבן מיר, אין פאַרשידענע פּעריאָדן און לענדער, געהאַט פּרואוון פון אַזעלכער עקסקלוזיווקייט: עס זענען געווען פּרואוון צו פירן אַלע לימודים, און ראשית כל דעם גאַנצן לימוד פון יידיש, אויפן יסוד און מיט דער הילף פון דעם פּ ר אָ י ע ק ט ן ־ מ ע ט אָ ד. דער דאָזיקער־וועג האָט גאָר גיך באַנקראָטירט. עס זענען געווען פּרואוון צו פירן דעם לימוד פון געשיכטע אויסשליסלעך מיטן מעטאָד פון עקספּעדיציעס, פון דאָקומענטן־זאַמלונג און פאָרשונג. עס זענען געווען פּרואוון צו פירן דעם לימוד פון יידיש אויסשליסלעך לאַבאָראַטאָריש, אויף די יינגערע שטופן — אויסשליסלעך אַקטיוו־מאָטאָריש. דאָס אַלץ האָט געגעבן שלעכטע רעזולטאַטן אין פּראַקטישן זין. דאָס האָט געפירט צו הינטערשטעליקייט אין פּרט פון מאַטעריעלע דערגרייכונגען.

אוודאי, באַקומט זיך, אַז ביים געגעבענעם לערער דאָמינירט אַ געוויסער מעטאָד אין זיין לערנען, ער גייט דורך ווי אַ רויטער פאָדעם — אָפּהענגיק פונעם לערערס פעיקייטן און נטיות, פון זיין אייגענער צוגעגרייטקייט און מעטאָ־דיסטישע „איבערצייגונגען". בדרך כלל אָבער מוז געזאָגט ווערן, אַז דאָס אָנווענדן עטלעכע פאַרשידענע מינים מעטאָדן ביים לערנען — איז אַ גאַנץ נאָרמאַלע זאַך.

ביישפּילן: קען מען אין דער היינטיקער שול אינגאַנצן אויסמיידן דעם ע ו ר י ס ט י ש ן מ ע ט אָ ד? קען מען אַבסאָלוט אויסמיידן דעם „ו ע ר ב אַ ל י ס ט י ש ן" מ ע ט אָ ד? מוז טאַקע, קען טאַקע אַלץ זיין געבויט אויף הונדערט פּראָצענט אַקטיווער מאָטאָרישקייט פון קינד און אויף דעם קאָנסעקווענטן אַ ר ב ע ט ס ־ מ ע ט אָ ד, — און טאָר מען טאַקע אינ־גאַנצן נישט אויסרעכענען אויף דער פּאַסיווער אויפמערקזאַמקייט און אויפנעם־פעיקייט פון די קינדער? מעג מען, טאָר מען אינגאַנצן נישט אַפּעלירן צום קינדס פאַנטאַזיע, צו זיינע אינדיווידועלע עמאָציעס, — און פאַרקערט, טאָר מען, מעג מען אַלץ באַזירן אויף דעם מעטאָד פון געזעלשאַפט־נוצלעכער אַרבעט?

די אויפגאַבע פון דער מעטאָדיק איז צו געפינען דעם וועג פון מאַקסימאַלער עקאָנאָמיע און „ריוח" ביים לערנען. מעטאָדיק איז נישט קיין שפּיל אין אָריגי־נעלקייט, זי איז נישט קיין שרייבערישע פּראָפּאַגאַנדע. מעטאָדיק — דאָס איז פּאַרטיפטע, ערנסטע אַרבעט, געבויט אויף סיסטעמאַטישער אָבסערווירונג און אַנאַליז. מעטאָדיק איז — לעבעדיקע שעפערישע אַרבעט, נישט קיין פאַר־גליווערטע דאָגמע, נישט דיקטירטע פון זייטיקע כוונות און פּראָגראַמען. מעטאָדיק — איז אויסן צו דערגרייכן וואָס בעסערע פּעולות אין לערנען. זי־

איז, אמת, נישט קיין עקזאַקטע וויסנשאַפט און זי אַפּעלירט צום געזונטן חוש פונעם לערער, זי באַזירט זיך אויף זיין איניציאַטיוו און אינטואיציע. אָבער זי גיט דעם לערער אַ ריכט־שנור, ביי וועלכן ער זאָל זיך האַלטן און מיט זיין הילף דערגרייכן די אָנגעצייכנטע צילן. מעטאָדיק לאָזט נישט דעם לערער בלאָנדזשען, זי העלפט אים בהדרגהדיק און קאָנסעקווענט גיין אין דער ריכטונג צום אָנגע־צייכנטן ציל פון דער שול און פונעם געגעבענעם לימוד. מעטאָדיק לאָזט נישט דעם לערער זיך פאַרשיכורן מיט איינער אַ מאַניער פון לערנען, צו וועלכער ער איז סימפּאַטיש געניגט און וועלכע איז ביי אים געוואָרן א צווייטע נאַטור; זי וועקט אין אים זעלבסטקריטישע באַציונג, זי וועקט אין אים אינטערעס צו אַנדערע וועגן און מאַניערן. מעטאָדיק וועקט דעם לערער צו זעלבשטענדיקער שעפערישקייט, אָבער אויך צו קאָנסעקווענטער אַדורכפירונג פון פרעמדע דער־פאַרונגען און אָנווייזונגען, צו אָביעקטיווער אָפּשאַצונג פון דער איניציאַטיוו און אינטויציע פון אַנדערע לערער, טעאָרעטיקער און פּראַקטיקער.

יאָ, די מאַכט פון מעטאָדיק איז נישט אומבאַגרענעצט, אָפּטמאָל ווייזט זי אפילו אַרויס אוממעכטיקייט. אָבער אין דער זעלבער צייט פאַרמאָגט זי אין זיך אַ סך ערנסט און שעפערישקייט, זי טראָגט אַ סך הילף און אָנווייזונגען, א סך מעלות און עצות טובות. מעטאָדיק איז אַ תורה, און עס לוינט זיך אין איר צו פאַרטיפן.

די צילן פונעם יידיש־לימוד אין אונדזער שול

1. אין דער נאָרמאַלער פאָלקשול אויף יידיש

אין יענע גליקלעכע יאָרן, ווען מיר האָבן אָנגעהויבן בויען די נייע יידישע וועלטלעכע פאָלקשול, און שפּעטער ווען מיר האָבן אין גאַנץ מזרח־אייראָפּע בראש מיט פּוילן אויפגעבויט אַזאַ שול־סיסטעם, וואו אַלע לימודים זענען געלערנט געוואָרן אין דער מוטער־שפּראַך פונעם יידישן קינד, וואו יידיש איז געווען דער נאַטירלעכער שול־אינסטרומענט און אַלץ האָט געאָטעמט מיט אייגנאַרטיקן יידישן פאָלקסלעבן, — אין יענע גליקלעכע יאָרן איז געווען לייכט און איינפאַך צו ענטפערן אויף דער פראַגע: וועלכע צילן דאַרף דער לימוד פון יידישער שפּראַך זיך שטעלן אין דער דאָזיקער נאַטירלעכער פאָלקשול. עס איז געווען נויטיק און עס איז געווען גענוג אָנצואווייזן די אַלגעמיין־דערציערישע אויפגאַבן פון דער פאָלקשול, פאַרבינדן זיי מיט די סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע צילן פון דערציונג, און שאַפן פון זיי אַ נאַטירלעך איינס מיט די יידישע נאַציאָנאַל־דערציערישע אויפגאַבן פון דער שול. יידיש האָט, אייגנטלעך, געהאַט די זעלבע אויפגאַבן וואָס יעדע מוטערשפּראַך האָט ביי אַלע אומות העולם, און יידן האָבן אין דעם פּרט נישט געדאַרפט און נישט געקענט זיין קיין אויסנאַם.

אין דער ערשטער אויסגאַבע פון מיין „מעטאָדיק" האָב איך די פאָרמולירונג פון די צילן פונעם יידיש־לימוד אין אונדזער שול געבויט אויף אָט די אָקאָרשט דערמאָנטע יסודות. די ווייטערדיקע פּאַראַגראַפן ווערן טאַקע דאָ איבערגעדרוקט אָן שינוים, ווייל יענע אַלע מאָטיווירונגען און באַגרינדונגען פאַרלירן נישט זייער ווערט אויך אין אונדזער צייט און אפילו אין דער צוגאָב־שול פון די אַמעריקעס, וועגן וועלכער מיר וועלן רעדן אין צווייטן קאַפּיטל.

יעדער וואָס האָט זיך אין יענע יאָרן פאַרטראַכט אויף די צילן פונעם יידיש־לימוד אין דער נאָרמאַלער פאָלקשול, האָט געהאַט פאַר זיינע אויגן יענע עלעמענטאַרע און אומדערשיטערלעכע הנחות, אויף וועלכע ד"ר ח יי ם

זשיטלאָווסקי און שפּעטער אויך אַנדערע האָבן באַזירט די נייע אידעאָלאָגיע פון יידישיזם און קולטור־אויטאָנאָמיזם. ד״ר זשיטלאָווסקי האָט אין זיין אַרבעט „ציוניזם אָדער סאָציאַליזם״, וועלכע איז געווען אָפּגעדרוקט אין בונדישן אָרגאַן „דער יידישער אַרבעטער״ (1898), אַזוי פאָרמולירט די דאָזיקע גרונט־הנחות: ״דאָס פאָלק — דאָס איז זיין קולטור״; „די יידישע שפּראַך איז אונדז טייער און הייליק, ווי דעם דייטש די דייטשע, דעם רוס — די רוסישע און דעם אַלטן יידן זיין לשון קודש״; ד״ר זשיטלאָווסקי דריקט דאָ אויס די האָפענונג, אַז דער יידישער יונגער דור וועט מיט דער צייט קענען אויסבילדן „זיינע מענטשלעכע געפילן און זיינע פרייע געדאַנקען אין דער אייגענער שפּראַך. דאָס וועט אים נאָך מער צובינדן צו זיין פאָלק. אַלץ וואָס ער וועט אויפטון אין וויסנשאַפט און קונסט, וועט ער פאַרעפנטלעכן אויף יידיש... מיר יידן וועלן האָבן אונדזערע שולן און קלוג־איינגעפירטע חדרים, אונדזערע גימנאַזיעס און רעאַל־שולן, אפילו אונדזערע אייגענע אוני־ווערזיטעטן״.

שפּעטער האָט ד״ר זשיטלאָווסקי פאַרבונדן דעם יידישן נאַציאָנאַלן פּרינ־ציפּ מיט דער אידעע פון סאָציאַליזם. ער האָט געהאַלטן, אַז עס איז „דער חוב פאַר אַלע אונדזערע ריכטונגען צו לייגן אַזוי פיל וואָג, וויפל עס איז נאָר מעגלעך, אויף דער איינפלאַנצונג און איינוואָרצלונג אין די נשמות פון דעם יונגן דור די הייסטע איבערגעגעבנקייט און באַגייסטערונג פאַר דעם סאָציאַליסטישן אידעאַל... ער מוז פאַר אונדז זיין הייליק און טייער נישט נאָר פון אַן אַלגעמיין־מענטשלעכן שטאַנדפּונקט, נאָר אויך דירעקט צוליב די נאַציאָנאַל־יידישע אינטערעסן, וואָס זענען אומצעררייסבאַר פאַרבונדן מיט אים, און וואָס שטאַרקער עס איז אונדזער גלויבן אין דעם צוקונפטיקן טריומף פון דעם סאָציאַליזם..., אַלץ זיכערער דאַרף זיין אונדזער אויסבליק אויף דער צו־קונפט פון דער קולטור־ספערע אין דער יידישער שפּראַך, און ממילא אויך פון אונדזער גאַנצן דערציונג־סיסטעם״. *)

אָט אויף דער גאַנצקייט־ און איינהייט־סיסטעם — יידישע שפּראַך, וועלטלעכע קולטור און סאָציאַליזם — איז אויפגעבויט געוואָרן דער פּרעכ־טיקער בנין פון דער נייער יידישער שול. און ווען מ׳האָט זיך גענומען פאָרמולירן די אויפגאַבן פונעם יידיש־לימוד אין דער דאָזיקער שול, איז געווען נאַטירלעך, אַז די זעלבע אַלגעמיינע פּרינציפּן זענען אויך געוואָרן די יסודות פונעם יידיש־לימוד.

אַנאַליזירנדיק די אויפגאַבן פונעם יידיש־לימוד אין דער נייער שול, האָב

---

*) שול־אַלמאַנאַך, **פילאַדעלפיע, 1935**, ז״ז 6, 12־13.

איך אין מיין „מעטאָדיק" באַהאַנדלט: א) די אַלגעמיין־דערציערישע אויפגאַבן פונעם לימוד, ב) די נאַציאָנאַלע צילן וואָס דער יידיש־לימוד דאַרף דערגרייכן, ג) זיינע סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע אויפגאַבעס. אויף דעם יסוד האָב איך אויפגעקלערט און פאָרמולירט די זעלבשטענדיקע ראָל, די זעלבסטצוועק־מיסיע, וואָס דער י י ד י ש ־ ל י מ ו ד האָט אין דער נייער שול.

עס איז געווים אויך פאַרן היינטיקן לייענער וויכטיק און נוצלעך זיך אָפּצוגעבן אַ חשבון וועגן אָט די אַלע יסודות פונעם יידיש־לימוד, פונעם דאָזיקן גרונט־לימוד — די פאָלקשפּראַך און מוטערשפּראַך פון די קינדער. דאָס וועט זיין דער אינהאַלט פון אונדזער ע ר ש ט ן קאַפּיטל.

אינעם ווייטערדיקן צ ו ו י י ט ן קאַפּיטל וועלן מיר זען, ווי אַזוי לאָזט זיך אָנווענדן די זעלבע פּרינציפּן אויך אין דער נישט־פּולער יידישער צוגאָב־שול אין די אַמעריקעס און ערגעץ אַנדערש.

א) אַלגעמיין־דערציערישע אויפגאַבן

די צילן פונעם אונטעריכטן די יידישע שפּראַך זענען די זעלבע, וועלכע עס האָט די יידישע פאָלקשול בכלל. ווארום אינעם אונטעריכט פון דער מוטערשפּראַך פון די קינדער, דער שפּראַך פון דער גאַנצער נאָענטער סביבה — איז אייגנטלעך קאָנצענטרירט אַלץ, וואָס די שול דאַרף און קען געבן. די שפּראַך איז דאָך דאָס הויפּט־געווער, מיט וועלכן די שול דערשלאָגט זיך צו אירע צילן, נאָר מיט איר הילף קענען די אויפגאַבן פון דער שול דערגרייכט ווערן. די שפּראַך דאַרף מען נישט אויפפאַסן אַלס אַן אויסנווייניקסטע פאָרעם, אַלס אַן אויסנווייניקסטן מיטל. ניין, אין דער שפּראַך איז קאָנצענטרירט דאָס גאַנצע וועלט־באַנעמען און לעבנס־פאַרשטיין פונעם פאָלק, זיין גאַנצע לעבנס־פילאָזאָפיע, זיינע וועגן פון שאַפן און טרוימען, זיין לעבן־שטייגער און פּסיכאָלאָגיע. יידיש דאַרף ביים לערער אין די הענט ווערן יענער אינסטרומענט, דורך וועלכן מען דאַרף אַרויסבאַקומען די שענסטע און העכסטע טענער פון קינדס נשמה און איר שאַפונג. דער לימוד פון יידיש דאַרף ווערן ביי די קינדער דער געליבטסטער און דער טייערסטער.

וואָס פאַר אַ צילן דאַרף זיך שטעלן דער לימוד פון יידיש?

די דאָזיקע צילן געהערן צו צוויי קאַטעגאָריעס: דאָס זענען פון איין זייט — אַלמענטשלעכע אויפגאַבן, א ו נ י ו ו ע ר ס אַ ל ־ ה ו מ אַ נ י ס ־ מ י ש ע, אַ ל ג ע מ י י ן ־ פּ ע ד אַ ג אָ ג י ש ע; מען דאַרף אָבער געדענקען, אַז רעאַל און קאָנקרעט איז דאָך נישטאָ די שפּאַלטונג פון ייד און מענטש; ביידע קאַטעגאָריעס זענען אייגנטלעך איינע און די זעלבע זאַך, און אונדזער מאָדערנע פּעדאַגאָגיק שאַפט פון די ביידע איין מעכטיקן שטראָם, וואָס פירט

צו דער אויסבילדונג פון אַ מענטש־בירגער מיט אַ פריי געמיט און אַ גאַנצער נשמה.

אין וואָס באַשטייען יענע אויפגאַבן פון דעם שפּראַך־לימוד, וואָס ווערן געוויינלעך באַצייכנט אַלס אַלגעמיין־מענטשלעכע? דער נאָרמאַלער, געזונטער מענטש דאַרף תמיד שטרעבן זיין גאַנץ לעבן צו פּאַרפּולקאָמונג, צו דערנענטע־רונג צום אידעאַל. דערצו איז נייטיק זיך צו לערנען פון ל ע ב נ ס ב ו ך, שעפּן פון לעבעדיקן קוואַל שטענדיקע אָנווייזונגען און טרייסטן, מוט און לעבנס־לוסט; דערצו איז אויך נייטיק צו שעפּן פונעם ב י כ ע ר ק וו א ל, פון די אוצרות, וואָס עס האָבן געשאַפן און שאַפן די גאונים פון געדאַנק און וואָרט. און דער הייליקער חוב פון דער פאָלקשול איז איבערצוגעבן די, וועלכע זי דער־ציט, אַ שליסל צו די דאָזיקע אַלע אוצרות. די עטלעכע יאָר לערנען די מוטער־שפּראַך און אירע ליטעראַרישע פאָרמען דאַרפן צוגרייטן דעם תלמיד, ער זאָל זיין פעיק צו ז ע ל ב ס ט ב י ל ד ו נ ג, צו אַליין־שטודירן די אַלגעמיינע און נאַציאָנאַלע קולטור־ווערק. און עס איז קלאָר, אַז נאָר די מוטערשפּראַך איז ביכולת צו געבן די פאָלקס־קינדער די מעגלעכקייט אַליין ווייטער שטודירן און זיך אַנטוויקלען מיט דער הילף פון בוך.

אָבער אמתע בילדונג און אינטעליגענטישקייט פאַרמאָגט נישט דער, וואָס האָט זיך אַ סך אָנגעלייענט און אָנגעהערט, נישט דער, וואָס האָט אָנגעקליבן אַ סך ק ע נ ט ע נ י ש, נאָר דער, וואָס פאַרמאָגט אַ ק ר י ט י ש ע ב אַ־צ י ו נ ג צום אַרומיקן לעבן און זיינע דערשיינונגען, דער וואָס פאַרמאָגט קלאָרע אידעאַלן און שטרעבונגען, דער וואָס פאַרמאָגט זיין אייגענעם שטאַנד־פּונקט, פון וועלכן ער זעט אַלץ קלאָר און באַנעמט די גאַנצע וועלט. און די גרונט־יסודות צו דעם אַלעם מוז אַוועקלייגן די שול און פריער פאַר אַלץ דער לימוד פון דער אייגענער שפּראַך און ליטעראַטור. פּונקט ווי אין מאַטעמאַטיק און נאַטור־וויסנשאַפט, מוז אויך דאָ אַלץ געלערנט ווערן אַזוי, אַז דעם קינד זאָל נישט געגעבן ווערן אין אַ גרייטער און פאַרטיקער פאָרעם דאָס, וואָס דאָס קינד איז מסוגל אַליין צו אַנטפּלעקן. וואָס מער, אויב נישט אַלץ, מוז ער אַליין אַנטדעקן; עס טאָר דאָ נישט זיין קיין „מצות אנשים מלומדה״, קיין איינגע־חזרטע, געבאָרגטע תורה, געגלייבט אויפן וואָרט. עס מוז פון דעם תלמיד אויס־געאַרבעט ווערן אַ שטענדיקער קריטישער באַאָבאַכטער, וועלכער נעמט דורך מיטן קוק אַלץ, וואָס קאָן פאַר אַן אַנדערן איינגאַנצן פאַרלוירן ווערן. אין דעם אייגנטלעך דאַרף באַשטיין די גאַנצע דערציונג. ווער עס איז נישט פעיק צו באַמערקן, באַאָבאַכטן, קריטיש באַהאַנדלען, דער וועט אויך קיין מאָל נישט זיין מסוגל צו זעלבסט־קריטיק, צו זעלבסט־באַאָבאַכטונג און זעלבסט־פאַרפּול־קאָמונג.

און נישט נאָר דורך שאַרפן דעם מוח, דורך אַנטוויקלען דעם שכל, האָרף עס דערגרייכט ווערן. ניין, אַלע חושים מוזן אויסגעשאַרפט און אַנטוויקלט ווערן אין דער לעבעדיקער פאָלקשול, — און פריער פאַר אַלץ דאָס ג ע פ י ל, דאָס נ ש מ ה ־ ג ע פ י ל. אַלץ מוז באַקומען אַ ברייטע אַנטוויקלונג אין דער פאָלקשול, א ל ע ח ו ש י ם מוזן טאָג־טעגלעך געשאַרפט ווערן אויף פאַרשידנאַרטיקן מאַטעריאַל פון דער פאָלקס־ און ליטעראַטור־שפּראַך. אין אַן אַטמאָספער פון מילדקייט, פאָלקס־וויץ און הומאָר וועט דאָ, אין דער אמתער לאַבאָראַטאָריע פון גייסט און כאַראַקטער, אויסגעשליפט ווערן דער מענטש פון דער צוקונפט. דאָס זענען די אויפגאַבן פון דער מאָדערנער שול בכלל, ד אָ ס מ ו ז ן ו ו ע ר ן ד י א ו י פ ג א ב ן פ ו ן ד ע ר יי ד י ש ע ר פ אָ ל ק ש ו ל. ד ע ר ש פּ ר א ך ־ ל י מ ו ד ד א ר ף ז יי ן א ן א ו ו א נ ג א ר ד פ ו ן ד ע ר ד אָ ז י ק ע ר ד ע ר צ י ע ר י ש ע ר א ר ב ע ט, ער דאַרף זיך שטעלן פאַר זיין ציל — „אויסצואַרבעטן” דעם מענטש־יידן מיט אַ געזונטן מוח און וואַרעם האַרץ, מיט שאַרפע חושים און לעבעדיק געפיל און מיט אַ פעסטן אַנטשלאָסענעם ווילן.

דער דאָזיקער אידעאַל פון דערציונג באַלייכט דעם וועג פון די גרויסע פּעדאַגאָגן שוין ביי אַ פּאָר הונדערט יאָר.

נאָך זש. ז׳. ר ו ס אָ האָט אונדז געלערנט אין זיין „עמיל”: „געדענק שטענדיק, אַז די אויפגאַבע פון בילדונג באַשטייט נישט אין דעם, מ׳זאָל איבערגעבן דעם קינד אַ סך קענטעניש, נאָר אין דעם, מ׳זאָל דערלאָזן אין זיין באַוואוסטזיין נאָר ריכטיקע און קלאָרע אידעען... די פראַגע איז נישט אין דעם, מ׳זאָל אים איבערגעבן וויסנשאַפטן, מ׳דאַרף נאָר לאָזן געבוירן אין אים דעם געשמאַק, קאָנען שטודירן, ווען דער דאָזיקער געשמאַק וועט זיך בעסער אַנטוויקלען. אין דעם, בלי שום ספק, באַשטייט דער גרינטלעכער פּרינציפּ פון יעדער גוטער דערציונג”.

דער באַוואוסטער דייטשישער פּראָפעסאָר א. ר יי ן פאָרמולירט די צילן פון דערציונג און בילדונג אַזוי: „דער ציל פונעם לערנען באַשטייט נישט אין דער פּראָדוקציע פון פילזייטיקע קענטענישן, נאָר אין געבוירן אַ פילזייטיקן אינטערעס... סיי די דערציונג, סיי דאָס אונטערריכטן —ביידע דאַרפן איינזען דעם העכסטן ציל אין דעם, אַז אינעם קינד זאָלן זיך די געזעצן פון עטיק אַלץ ענגער צוזאַמענקומען, פאַראייניקן זיך אין איין סיסטעם, וואָס נעמט אַרום דעם ווילן...”

און כמעט אידענטיש דריקן זיך אויס וועגן די אויפגאַבן פון דער דערציונג און בילדונג — אויך די פּעדאַגאָגן פון די לעצטע יאָרצענדליקער. דער רוסישער געלערנטער פּעדאַגאָג א. נ י ע ט ש א י ע וו פאָרמולירט אַזוי די

דערציִונג־פּראָבלעם: „מ'דאַרף מאַכן דעם מענטש פעיק דורכצולעבן פאַרשידנ־סטע עמאָציעס, מאַכן אים פעיק צו פרייען זיך און צו ליידן, אויפרעגן און באַ־רויקן זיך, האָפן, אנטוישן און באַפרידיקן זיך... אַ נאָרמאַל געפיל באַטייט, אַז דער מענטש באַזיצט די פעיקייט אָפּצושאַצן האַנדלונגען — פון אַ געוויסן אַלגעמיינעם פּרינציפּיעלן שטאַנדפּונקט. עס באַטייט די עקזיסטענץ פון אַ מער־ווייניק איינהייטלעכער וועלט־אַנשויונג. דאָס דערציִען אַ פיינעם מאָראַלישן געפיל פאָדערט אַן איידעלע אינטעלעקטועלע אַנטוויקלונג, — אַ פעיקייט צו פאַר־גלייכן, אַנטקעגנשטעלן, אורטיילן און פאַראַלגעמיינערן."

ענדלעך, לאָמיר ברענגען די מיינונג פון אַ פּעדאַגאָג, וועלכער האָט אין די ערשטע יאָרצענדליק פון היינטיקן יאָרהונדערט, געהאַט אַ גאָר גרויסן איינפלוס אויף דער אַנטשטייונג און אַנטוויקלונג פון דער נייער שול — פון פּ. ג אַ נ ס־ב ע ר ג: „דער ציל פונעם לערנען, — זאָגט ער אין זיין „פּעדאַגאָגיק", — זענען נישט די עצם באַגריפן, נאָר דאָס א ו י ס ב י ל ד ן די באַגריפן, דאָס איז ווייט נישט איינס און דאָס זעלבע. די זאַך איז, בכן, נישט אינעם סתם איינזאַפּן מאַטעריאַל, נאָר אינעם אויסלערנען דעם געדאַנק צו פאַרוואַלטן מיטן דאָזיקן מאַטעריאַל, נישט אין די פּראַקטישע באַגריפן, נאָר אין דער פעיקייט צו פאַרשטיין, צו מאַכן קלאָר און אַרומנעמען די לעבעדיקע פולקייט פון דער אומבאַגרענעצטער ווירקלעכקייט. אָט די דאָזיקע פעיקייט צו קאָאָרדינירן, צו כאַפּן די שייכותן, צו אויסבילדן באַגריפן — דאַרף מען אַנטוויקלען און פאַר־שטאַרקן אין אונדז די דערציִונג."

צי קאָן מען אָט די אַלע צילן דערגרייכן דורכן יידיש־לערנען? צי איז די יידישע שפּראַך, ליטעראַטור ביכולת מיטהעלפן דערגרייכן די דאָזיקע הויכע אויפגאַבן?

אוודאי און אוודאי, — ענטפערן מיר.

איר באַהאַנדלט אין קלאַס אַ פאָלקסווערטל. דאָס גלייכווערטל אַנטהאַלט אין זיך אַ גאַנצע אידעען־וועלט, אַ באַזונדער געדאַנקען־אָפּשאַצונג, אַ מאָראַ־לישע שיטה. באַציט זיך נישט פאָרמעל צו דעם ענין, באַגנוגנט זיך נישט מיטן פאַרטייטשן די ווערטער — פאַרגלייכט עס מיטן גלייכוואָרט פונעם זעלבן מין פון אַנדערע פעלקער; טראַכט זיך אַריין אין דעם סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכן אינ־האַלט פון דעם גלייכוואָרט; לייגט פאָר די קינדער זיך צו פונאַנדערפרעגן אין דער היים וועגן ענלעכע גלייכווערטלעך ביי יידן פון פאַרשידענע קאַנטן; שטעלט פעסט די באַציִונג פונעם מאָדערנעם יידיש צו דעם גלייכוואָרט; שטודירט דורך אַלע וואַריאַנטן פונעם דאָזיקן גלייכווערטל. דעמאָלט האָט איר דאָך אַ טעמע, וועלכע וועט באַרייכערן אייער תלמיד אין אַלע פּרטים; דעמאָלט האָט איר דאָך אַ פּראָגראַם פון אַרבעט, וואָס לערנט דעם תלמיד צו באַאָבאַכטן, אַנאַליזירן

און פילן; דעמאָלט פאַרמאָגט איר דאָך אַן אמתן דערציִונג־שטאָף, וואָס שטאַמט פון אַ נאַטירלעכן, לעבעדיקן פאָלקס־קוואַל.

איר באַהאַנדלט אין קלאַס אַן אידיאָם, אַ פּראָווינציאַליזם. באַציט זיך נישט פאָרמעל צום וואָרט אָדער רעדאַרט, באַגנוגנט זיך נישט מיטן פּירוש המילות. דרינגט אַריין אין דער באַזונדערער, פאָלקלאָרישער, פּסיכאָלאָגישער שאַטירונג פונעם אויסדרוק; פאַרגלייכט אים מיט אַנדערע אידיאָמס, פּראָווינציאַליזמען פונעם זעלבן אינהאַלט; שטעלט פעסט, אין וועלכער סאָציאַלער סביבה איז געבוירן געוואָרן אָט דער אויסדרוק; באַלייכט עס פון היסטאָרישן שטאַנדפּונקט; רופט אַרויס אַ גאַנצע ריי אַסאָציאַציעס און פאַרבייט דעם אויסדרוק מיט אַ ליטעראַרישער פאָרעם צי מיט אַ פאָלקסטימלעך יידישער פאָרעם, — האָט איר דאָך דאָ אַ טעמע, וואָס גיט אייך די מעגלעכקייט מוסר זיין אייער תלמיד מעטאָדאָלאָגישע וועגן פון שאַפן, פון לערנען, פאַרגלייכן, שטודירן.

אַזוי איז מיט יעדן פאָלקסליד, פאָלקס־רעטעניש, פאָלקס־מעשהלע, גלייכוואָרטל. לאָמיר דאָ דערמאָנען דאָס קלוגע וואָרט פונעם דיכטער מ א נ י ל ײ ב אין זיין געדיכט „דעם גראָס“:

פאַראַן חכמים מענטשן,
וואָס לאַכן פון דעם גראָס;
זיי קרימען אים אַזש איבער:
„גראָס־שטראָס, אַ טאַראַראָס...“

נאָר יענע קלוגע מענטשן,
זיי האָבן דאָך אויך פיינט
פון קוואַל דעם ריינעם זילבער,
וואָס מורמלט ווען עס שיינט;

און אויך דעם ווינט פון זומער,
וואָס דורך די זאַנגען קלינגט;
און אויך ווען קינדער טאַנצן
און ווען דער פויגל זינגט,

דערפאַר — די קלוגע מענטשן,
זיי לעבן זייער לאַנג;
ווי טויבע אין אַ מדבר
אָן קלאַנג און אָן געזאַנג.

ח. ש. קאַזדאַן

דאָס פאָלק נאָר און די קינדער,
און דער פּאָעט — דער תם;
אין פּשוטקייט פון הארצן,
זיי האָבן ליב דעם גראַם.

דאָס פאָלק — זיין ריינע חכמה
איז ווי די וועלט די גרויס;
דורך גראַם צו שיינע ווערטלעך,
זי שיינט נאָך מער אַרויס.

און קינדער — גאָטס רחמנות —
די צונג איז נאָך זיי יונג;
און גראַם — ער וועקט די קוואַלן
פון וואָרט פון זייער צונג.

און דער פּאָעט — דער זינגער —
דער גראַם איז זיין געווער;
צו וועקן ביי חכמים
און טויבע דאָס געהער.

דורך די קאַנאַלן פון דער פאָלקשאַפונג קאָנען מיר דערגרייכן אומגעהייער גרויסע דערציערישע ווערטן. דורכן קלאַנג פון פאָלקסוואָרט לערנען מיר באמת די קינדער ליב צו האָבן

„פון קוואַל דעם ריינעם זילבער,
וואָס מורמלט ווען עס שיינט."

מיר גיסן איבער אין די הערצער פון די קינדער דעם פאָלקס „ריינע חכמה", וואָס איז „ווי די וועלט די גרויס".

אָבער די פאָלקשול האָט דאָך אויך צו טון מיט דעם ק י נ ס ט ל ע ר י ־ ש ן ש ט אָ ף פון אונדזערע אָנערקענטע מ יי ס ט ע ר פ ו ן וו אָ ר ט א ו ן פ ע ד ז. און עס איז גאָרנישט אַפּוּשאַצן די דערציערישע ווערטן, וואָס אונדזערע קינדער קענען שעפּן פון דער יידישער ליטעראַטור, און דורך איר — אויך פון דער אַלגעמיינער וועלט־ליטעראַטור. די קונסטשאַפונג איז מסוגל אויפצוהייבן די קינדער צו אַזעלכע הייכן, וואָס באמת קיין שום לימוד קאָן דאָ נישט קאָנקורירן. דאָס זענען מעגלעכקייטן פון אַלזייטיקער און האַר־מאָנישער אַנטוויקלונג, דערציונג.

און נאָר דער, וואָס איז טויב און בלינד פאַר די רייכע פּאָעטישע און בילדערישע אוצרות, וואָס ליגן באַהאַלטן אין אונדזער שפּראַך און ליטעראַטור, קאָן זיך באַציִען צום אונטעריכט פון יידיש, ווי צו אַ טרוקענעם לימוד, וועלכער קאָן נאָר טעכניש בעסער אָדער ערגער, אָרעמער אָדער רייכער אוועקגעשטעלט ווערן, און דערביי נישט איינזען *דעם גאַנצן דערציִונגס־ווערט פונעם דאָזיקן וואָרטשאַץ*. מ'דאַרף זיין אָדער אינגאַנצן אָפּגעריסן פונעם פאָלק און זיין לעבן, אָדער זיין בכלל אַ טרוקענער פאָרמאַליסט, וואָס ווייסט נאָר פון קנעלן און איינחזרן, פון „האקן האָלץ" מיט די תלמידים, — מ'זאָל נישט פאַרשטיין, אַז דער לימוד פון יידיש איז אַ לאַבאָראַטאָריע, וואו דער פעיקער לערער קאָן לאָזן אויסבילדן די איידעלסטע זייטן פון קינדס נשמה, קאָן אַרויסרופן די שענסטע אַנטפּלעקונגען פון אירע אַקטיווע ניגונגען און שעפערישע אייגנטימלעכקייטן.

גייט צו מיט רעספּעקט און באַגייסטערונג צום לימוד פון יידיש, וועט זיך דאָ פאַר אייך עפענען אַ נייע וועלט פון קיינמאָל נישט דערוואַרטע, ביז איצט נאָך נישט אָפּגעשאַצטע רייכטימער. עפנט זשע אַ ברייטן וועג צו די דאָזיקע רייכטימער פאַר אייערע תלמידים, וועלכע מ'האָט מיט אַזאַ צוטרוי איבערגעגעבן אין אייערע הענט!

ב) וועלכע נאַציאָנאַלע צילן דאַרף דער יידיש־לימוד דערגרייכן?

דאָ האַנדלט זיך בשום אופן נישט וועגן עפּעס אַ נייעם עצם, וועגן אַ באַזונדערן דערציִונגס־*וועזן*. פון קיין אייביקע „קאַטעגאָריעס", שטענדיקע אַבסאָלוטן, וואָס קומען מיט אַ ספּעציעלן *יידישן*, ריין־נאַציאָנאַלן אינהאַלט, *אין קעגנזאַץ* צום אַלמענטשלעכן, קאָן קיין רייד נישט זיין בכלל, און אין דער פּעדאַגאָגיק בפרט. מער נישט, ביי דער *ערשטער* קאַטעגאָריע צילן האָבן מיר געהאַט אין זינען דאָס קינד, פאַר זיך גענומען, מיט זיינע פעיקייטן און אייגנשאַפטן, אויסנווייניקסטע חושים און גייסטיקע כוחות. פאַר דעם אַלעם האָבן מיר געשטעלט דעם אידעאַל פון פולקאָמענהייט, עס זאָל פונעם קינד געשאַפן ווערן די האַרמאָנישע, אַלזייטיק אַנטוויקלטע פּערזאָן. די פּערזאָן דאַרף דאָך אָבער זיין אַ גליד פון דער געזעלשאַפט. *אַ קינד פונעם היסטאָרישן קאָלעקטיוו, פון דער נאַציע*. פון דער אַרומיקער געזעלשאַפטלעכער נאַציאָנאַלער סביבה ציט דעם קינדס נשמה איר שפּע, און צו דעם זעלבן לעבן דאַרפן מיר דאָס קינד גרייטן. די שול דאַרף זען, אַז מיט ליבשאַפט און איבערגעגעבנקייט פון איין זייט, מיט קלאָרקייט און באַוואוסטזיין פון דער צווייטער זייט, זאָל דאָס קינד זיין אַנגעבונדן

אין זיין פאָלק־סביבה, עס זאָל ווערן דער שותף און אַקטיווער מיטבויער פון דער צוקונפט פונעם פאָלק.

און דאָ מוזן פאַרן לערער פון יידיש קלאָר ווערן די באַזונדערע אויפגאַבן פון דער פאָלקשול אינעם יידישן לעבן.

וועגן דעם נאַציאָנאַלן עלעמענט אין דער דערציונג שרייבט פּראָפ׳ ר יי ן אַזוי: „דער תלמיד דאַרף מיט דער צייט צוגעגרייט ווערן צו דער טעטיקייט אין לעבן; ער וועט דאַרפן נעמען אַ זעלבשטענדיקן אָנטייל אין דער אַנטשיידונג פון די אויפגאַבן, וועלכע עס שטעלט אים די היינטיקע צייט, און עס האַנדלט זיך וועגן דער היינטיקער צייט פון זיין אייגענעם, און נישט פון קיין אַנדערן וואָסער־נישט־איז פרעמדן פאָלק... אָבער כדי צו קאָנען צוטרעטן צו אַ זעלבסט־טעטיקן אָנטייל אינעם מאָדערנעם לעבן פונעם אייגענעם פאָלק, דאַרף מען זיך פריער אַליין אויסלערנען פאַרשטיין דאָס דאָזיקע לעבן פּילזייטיק און אין אַלע ריכטונגען... דער אינטערעס פונעם תלמיד דאַרף באַקומען אַ געזונטע און צו־גענגלעכע שפּייז דורכן אַריינפיר אינעם נ אַ צ י אָ נ אַ ל ן לעבן. עס האַנדלט זיך, אויף אַזאַ אופן, וועגן אַן אַנאַליז פונעם נאַציאָנאַלן געדאַנקען־קרייז. נאָר אַ ז אַ אַנאַליז קען דינען פאַר אַ וועגווייזער ביי דער אָרגאַניזאַציע פונעם דער־ציערישן אונטעריכט. דעם גאַנצן מאַטעריאַל פאַרן דערציונגס־לימוד דאַרף מען פריער פאַר אַלץ שעפּן פון דער אַנטוויקלונג פון דער נאַציאָנאַלער קולטור.״

ווער קאָן איבערציילן די גרויסע שאָדנס און אומגליקן, וואָס עס האָט אונדז, יידן, געבראַכט פאַר די לעצטע דורות דאָס, וואָס אונדזערע קינדער זענען דער־צויגן געוואָרן אויף פרעמדער קולטור, אויפן „אַנאַליז פון אַ פרעמדן נאַציאָנאַלן געדאַנקען־קרייז.״ דערצויגענע יאָרנוויז אין אַ פרעמדער שפּראַך, אויף אַ פרעמ־דער ליטעראַטור און קונסט, זענען דורות גאַנצע אָפּגעריסן געוואָרן פון פאָלק און זיין סביבה און אַריינגעשליידערט געוואָרן אין אַ תוהו־ובוהו, ווו זיי האָבן קיין רו נישט געהאַט. צעבראָכענע, צעניזוקטע האָבן זיי זיך אומבאַהאָלפן גע־וואָרפן פון באַוואוסטזיניקער אַסימילאַציע צו האָפענונגלאָזן שאָוויניזם, אַרומגע־בלאָנקעט ווי אייביקע בעל־תשובהניקעס, וואָס זענען פאַר קיינעם נישט יוצא. מ׳האָט זיך געוואָרפן פון ראַפינירטן מה־יפית־זינגען צום קאָסמאָפּאָליטיזם און בלומרשטן אינטערנאַציאָנאַליזם, און מ׳האָט זיך אַרומגעטראָגן מיט גאַונישע געטאָ־טרוימען און קליינלעכע פּחדנישע האַרץ־קלאַפּעניש...

קיין חילוק נישט, צי די דאָזיקע דערציונג איז פאָרגעקומען אויף דער רו־סישער, דייטשישער, פּוילישער אָדער אפילו אויף דער העברעישער שפּראַך. אין לעצטן פאַל איז נאָר געווען מער טויטקייט און נישט־אויפריכטיקייט, מער אַ קאַמפּסמיטל קעגן יידיש, איידער דער אָרנטלעכער מיין טאַקע איינצופלאַנצן די העברעישע שפּראַך. אינעווייניקסטע פאַראַכטונג צום פאָלק — דאָס איז

געווען דער הצד השוה אין די אַלע פּרעמד־שפּראַכיקע דערציונג־סיסטעמען, דאָס איז געווען, באַוואוסט אָדער אומבאַוואוסט, זייער הויפּט־סטימול.

און די נייע יידיש־וועלטלעכע שול האָט געזאָגט:

צו דער דאָזיקער לאַגע פון די עברדיקע דורות מוז נעמען א סוף! עס מוז אויפגעהאָדעוועט ווערן אַ נייער דור מיט אַ געזונטן נאַציאָנאַלע באַוואוסטזיין און געפיל. די הויפּטראָל דערביי דאַרף שפּילן די נאַטירלעכע מוטערלעכע יידישע שול מיט איר נאַטירלעכער פאָלקשפּראַך און פאָלקסלעבן.

און דער אידעאַל פון אונדזער נייער שול דאַרף ווערן: געבן די פאָלקס־מאַסן אַן אמתע היינטוועלטיקע, אַלזייטיקע און וועלטלעכע קולטור, און מאַכן די לעצטע פאַר אמת נאַציאָנאַל נישט נאָר לויט איר שפּראַך און אינהאַלט, נאָר אויך לויט איר פאַרשפּרייטקייט אין גאַנצן פאָלק.

דאָס קאָן טון נאָר די שול, וואָס איז געבויט אויף אמת־דעמאָקראַטישע פּרינציפּן און איז באַוואָפנט מיט די מאָדערנע מעטאָדן פון דער וויסנשאַפטלע־כער פּעדאַגאָגיק. בלויז די שול, וואָס ווייסט נאָר איין שפּראַך, די מוטער־שפּראַך, און איין גאַנצע וועלטלעכע קולטור, נאָר זי איז ביכולת צו דערגרייכן דעם אָנ־געמערקטן גרויסן אידעאַל.

יידיש און וועלטלעכקייט — דאָס איז א שאַרפער איינ־ריים מיט אַלץ, וואָס איז אָפּגעשטאַנען, נישט־דעמאָקראַטיש און נישט צוגע־פּאַסט צו די ברייטע פאָלקסמאַסן. די שול, וואָס אויף איר פאָן איז אָנגעשריבן „יידיש און וועלטלעכקייט", גייט מיטן שטראָם פונעם ווירקלעכן לעבן און סאָציאַלער אַנטוויקלונג; זי מאַכט אמת קולטורעל דאָס גאַנצע פאָלק, זיינע אָפּ־געשטאַנענסטע שיכטן ציט זי אַריין אין דעם פּראָצעס פון קולטור־שאַפונג; זי בויט אַזאַ קולטור, וואָס מוז און וועט זיין אמת פאָלקסטימלעך. יידיש און וועלטלעכקייט — דאָס איז אַ לאָזונג, וואָס איז פריי פון יעדער צביעות און סעקטאַנטישן שטעמפּל. דאָס איז ביי אונדז דער לאָזונג פון פאָלקסהערשאַפט...

אין דער יידיש־וועלטלעכער שול דאַרף אויסגעשמידט ווערן דער ליכטיקער, הערלעכער עתיד פון די פאָלקסמאַסן. דאָ וועט אויסגעאַרבעט ווערן אַ נייער ייד מיט אַ נייעם כאַראַקטער און וועלט־באַנעמען. די שול מיט איר יידישער שפּראַך און דעם גאַנצן יידיש־לימוד דאַרף דערקלערן אַן אָפענעם און באַוואוסטזיניקן קאַמף מיט די הויקערדיקע שפּורן פון לאַנגער גייסטיקער קנעכטשאַפט אין יידישן לעבן.

קומט אַריין אין דער נייער יידישער שול. עס קלינגט די שפּראַך פון דער מאַמען, פונעם שכן, דעם שוסטער און די חברים פון געסל. אויף דער עקס־קורסיע — ביים טייך, אין דאָרף, אין טעאַטער, — קלינגט פריי און הויך — יידיש. שוין דאָס אַליין מאַכט פונעם קליינעם יידל אַן אַנדער מענטש.

ח. ש. קאַזדאַן

די שול, דער לערער פון יידיש באַרייכערט דעם תלמידס יידישע שפּראַך, זי שמידט אויס צענטליקער נייע באַגריפן און פאָרשטעלונגען און באַשאַפט פאַר זיי ווערטער און אויסדרוקן. און עס פּלאַצן די ד׳ אמות פון ביזאַהעריקער גייס־טיקער ענגשאַפט און דערשטיקטקייט. די איבערגעשפּיצטע מוחות ווערן גע־לייטערט, די קרומע פּלייצעס גלייכן זיך אויס, דאָס קורצזיכטיקע אויג ווערט שאַרף און קלאָר. א נייע וועלט עפנט זיך אויף מיט נייע פאַרבן, נייע געפילן און ברייטע האָריזאָנטן.

איר טרעט צו צום שטודירן די יידישע ליטעראַטור מיט אירע מוסטער־ווערק. פאַר די תלמידים גייט דורך אַ גאַנצע ריי יידישע טיפּן פון ווייטן און נאָענטן עבר, פונעם לעבעדיקן היינט. עס וועבט זיך דער קאָמפּליצירטער, פיל־צייכנדיקער שטאָף פון יידישער פּסיכאָלאָגיע. אַלץ, וואָס עס האָט באַשאַפן דאָס פאָלק אין קאָלעקטיוון און אינדיווידועלן לעבן, איז דאָ איבערגעגעבן, אויס־געדריקט אין קלאַסישע פאָרמען, און דאָס האַרץ און מוח פונעם תלמיד ווערט דאָ נאַטירלעך און אויפן שענסטן אופן דורך גאָלדענע פעדעם פון קונסט, פון אוממיטלבאַרע איבערלעבונגען באַהאָפטן מיטן דענקען און פילן, מיטן לעבן פון דער פאָלקסמאַסע; ער דערפילט זיך פאַר אַ לעבעדיקן טייל פון איר. אָן קיין מוסר־זאָגן און טענדענציעזער מאָראַל, אָן שאָוויניסטישע דרשות און נאַ־ציאָנאַליסטישע קינות, אָן פאַלשע ראָמאַנטישע התפּעלות און געקינצלטע, אי־בערגעטריבענע עפעקטן — ווערט דאָ אויסגעאַרבעט דער נייער מין ייד, וואָס איז נאַטירלעך אַריינגעוואַקסן אין זיין סביבה, וואָס לעבט באַוואוסטזיניק מיט דער פאָלקסמאַסע און שאַפט מיט איר צוזאַמען אַ נייע גאַנצלעכע און פולקאָמע קולטור.

אָט אין דעם דאַרף זיין דער כוח פון יידיש. אָט דאָס דאַרף זיין דער רע־זולטאַט פונעם יידיש־לימוד אין דער נאָרמאַלער וועלטלעכער פאָלקשול!

מיר דאַרפן שטרעבן צו דערגרייכן אין אונדזער שול יענעם הויכן ציל, וועלכער באַשטייט אין דער „מיטבאַטייליקונג פון יעדן יחיד אינעם גייסטיקן לעבן פון זיין פאָלק — לויט זיינע (דעם יחידס) בעסטע כוחות.״ (ה. וואָלגאַסט).

צו אַזאַ אַקטיווער און שעפערישער מיטבאַטייליקונג אינעם גייסטיקן לעבן פון אונדזער פאָלק — האָט די יידיש־וועלטלעכע שול געגרייט אירע שילער.

פאַרשטייט זיך, מען טאָר נישט פאַרגעסן אויף קיין איין מינוט וועגן די איבעריקע לימודים און זייער גרויסן דערציונגס־ווערט. גרויס איז די ראָל, וואָס עס קאָן און דאַרף שפּילן — אין דער נאָרמאַלער שול — נאַטור־וויסנ־שאַפט און מאַטעמאַטיק, האַנטאַרבעט און צייכענען, אָבער תמיד וועלן אַלע לערער אין דער נאָרמאַלער יידישער שול אויסנוצן די רייכע אוצרות פון ווער־

טער און באַגריפן, וואָס די קינדער האָבן אַריינגעבראַכט מיט זיך פון דער יידישער סביבה, און אַלע, אויב זיי ווילן דאָס נאָר פאַרשטיין צו טון, וועלן זיי פון דאַנען ציען גרויסע יניקה. וואָרום דאָ איז דער מקור פון טויזנטער אַסאָציאַציעס, הונדערטער בליצן פון אויסדרוקן און אַנטפּלעקונגען, אויך פון אמתער אוממיטלבאַרער אינטויציע.

און נאָר דעמאָלט, ווען דער לערער וועט זיך אָפּגעבן אַ קלאָרן דין־וחשבון, וואָס די שול, דאָס קינד האָט צו דערוואַרטן פון זיין שפּראַכלערנען, פון זיין יידיש־לימוד, — נאָר דעמאָלט וועט ער וויסן, ווי טייער צו האַלטן די דאָזיקע איידעלע כלי און וואָס פאַר אַ געטראַנקען אין איר אַריינצוגיסן...

לאָמיר פאַרענדיקן דאָס דאָזיקע קאַפּיטל מיט די ווערטער פון איינעם פון די בעסטע שווייצאַרישע שפּראַך־מעטאָדיקער, וועלכער האָט געהאַט אַ טיפע פאַרשטענדעניש פאַר דער נאַציאָנאַלער דערציונג דורכן שפּראַך־לימוד, דאָס איז ד״ר אָטאָ פאָן גרייערץ: „דער גייסט פון אַ פאָלקשפּראַך, האָט שוין הערדער געזאָגט, איז אויך דער גייסט פון זיין ליטעראַטור. וועקט דעם שפּראַכגייסט אין דער יוגנט און איר וועט אויפוועקן דעם זין פאַר דער נאַציאָנאַלער ליטעראַטור. פלאַנצט און אַנטוויקלט אין די יינגלעך און מיידלעך זייער אייגן שפּראַכלעבן, זיי וועלן פילן און דענקן — נאַציאָנאַל. די ליבע צו אייגענער היים, די ליבע צום אייגענעם פאָלק — דאָס איז בעיקר ליבע צו דער מוטער־שפּראַך.״*).

און פאַרקערט, דורך ליבע צו דער מוטערשפּראַך — וועלן מיר פלאַנצן ליבע און צוגעבונדנקייט צו אייגענער סביבה, צום אייגענעם פאָלק.

***

פון פאָלק — צו יידיש, פון יידיש — צום פאָלק.

דעם באַטייט פון יידיש פאַרן שול־קינד, פאַרן לערנען און דערציען דאָס קינד, האָט פאַרשטאַנען יעדער, וועמען עס האָט זיך אויפריכטיק פאַרטראַכט אויף דער פראַגע.

אָנפאַנג די צוואַנציקער יאָרן פון אונדזער יאָרהונדערט, ווען דער סטיכיישער פּראָצעס פון בויען אַ גרויסע נעץ פון יידיש־וועלטלעכע שולן האָט איבערגעלעבט אין פוילן, ליטע א״א זיין פּרעכטיקן באַרג־אַרויף, האָבן זיך געהערט זייער אַ סך שטימען, וואָס האָבן פאַרהערלעכט די ראָל פון יידיש און פון דער

---

*) Dr. Otto von Greyerz — *Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erzihung*, 1921, p. 28.

נייער שול אין דער מוטער־שפּראַך פון אונדזערע קינדער. איך וועל זיך דאָ באַגרענעצן בלויז מיט צוויי ציטאַטן.

„געבענטשט איז דער לערער — האָט געשריבן נ ח ו ם ש ט י ף — און גליקלעך איז דאָס קינד, ווען דיזאַקע אַרבעט ווערט געפירט אויף דעם קינדס שפּראַך, אויף יידיש. דאָ איז אַלץ פּאַראַן פּאַרטיק. דער לערער און דאָס קינד פאַרשטייען זיך אויפן וואונק. וואָרום דאָס יידישע וואָרט איז ביי ביידן אַ לעבעדיק באַשעפעניש; אין יעדן וואָרט ליגן צענדליקער בילדער, געפילן, דמיונות... דאָס וואָרט איז דאָ אויסגעקנאָטן מיטן יידישן לעבן, מיט יידישן געפיל, מיט יידישער געשיכטע... ווען דאָס קינד לערנט היינטוועלטיקע זאַכן אויף זיין מאַמע־לשון, איז עס ביי זיך אין שטוב, צווישן יידן אַרום, נישט קיין פרעמדער... דאָס קינד ווערט נישט אָפּגעריסן פון זיין שטוב, פון אייגענער טאַטע־מאַמע, פון יידן, אדרבא, די שול לערנט אים צו שעצן זיין שטוב, זיין סביבה, צו שעצן יידן בכלל". *).

אין אַ צווייטער שול־אָפּהאַנדלונג פון יענער צייט לייענען מיר: „די שול אויף יידיש דאַרף זיין פאָלקסטימלעך אין בעסטן זינען פון דעם וואָרט, און ווייל זי איז פאָלקסטימלעך, איז זי נאַציאָנאַל... ווייל מיט אַלץ וואָס זי גיט און מיט דעם אופן ווי זי גיט, דערנענטערט זי דאָס קינד צום פאָלק... זי איז נאַציאָנאַל מיט דעם, וואָס דאָרטן ווערט געלערנט אַלץ אויף יידיש, אויף דער לעבעדיקער שפּראַך פון לעבעדיקן פאָלק... אַלץ איז אין דער איינהייטלעכער שול נאַציאָנאַל. זי ווערט נישט צעריסן אויף צוויי טיילן. מען קען נישט אָנווייזן, אַז אָט דאָס איז יידישלעך, יענץ איז אַלמענטשלעך. אַלץ איז אַלמענטשלעך און יידישלעך אינאיינעם — די מוטער־שפּראַך איז דער וויכטיקסטער אַנטוויקלונגס־לימוד, די שעהן פון דער מוטער־שפּראַך זענען די שעהן פון לערנען דענקען און פילן." **)

ג) די סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע אויפגאַבע פונעם יידיש־לימוד

אָבער דאָס קינד לעבט נישט נאָר אין אַ נאַציאָנאַלער סביבה, נאָר אויך אין אַ ס אָ צ י אַ ל ע ר. די קינדער וואָס באַזוכן די יידיש־וועלטלעכע שול, באַלאַנגען צו די שיכטן פון דער אַרבעטערשאַפט, אַרבעטנדיקער אינטעליגענץ, האַרעפּאַשניקעס, — צו יענע אַלע, וואָס לעבן פון אַרבעט, האָבן אַן אויסקוק אויף אַ צוקונפט פון אַ נייער גערעכטער וועלט. יענע אַלע שיכטן, וואָס האָבן זייער גורל פאַרבונדן מיטן אידעאַל פון דער אַרבעטער־באַוועגונג. די דאָזיקע סאָציאַלע שיכטן זענען אַליין אַ באַזונדערע „ראַסע" אינעם יידישן פאָלק.

*) נ. שטיף — יידן און יידיש, וואַרשע, 1920, ז"ז 25, 38.

**) יודל מאַרק — איינהייטלעכע פאָלקשול, קאָוונע, 1922, ז"ז 100־106

דאָס קינד פון דער יידיש־וועלטלעכער שול לעבט מיט אַט דער סאָציאַלער סביבה. עס דערוויסט זיך — וואָס איז אַזוינס הונגער און שטרייק, וואָס איז אַזוינס קאַמף און אידעאַל. דאָס קינד איבערצייגט זיך, אַז סאָציאַלער און נאַציאָנאַלער באַוואוסטזיין פאַלט אין יידישן לעבן צונויף.

און די שול טאָר נישט פאַרמאַכן די אויגן אויף די דאָזיקע דערשיינונגען. די שול קען נישט פאַרבאַהאַלטן פון די קינדער, אַז די יידיש־וועלטלעכע קולטור, וועגן וועלכער זי רעדט, דאָס איז די קולטור פון די אַרבעטנדיקע שיכטן פון פאָלק, מיטן אַרבעטער־קלאַס בראש. און דעריבער טאָקע דאַרף דער סאָציאַלער מאָמענט שטאַרק אַקצענטירט ווערן ביים גאַנצן לימוד פון יידיש, נישט ווייל אַזוי „הייסט" אונדזער אידעאָלאָגיע, נאָר ווייל דאָס שטימט מיט דער ווירקלעכקייט, ווייל נישט טון דאָס — הייסט פעלשן דעם אמת וועגן מצב און אָפּשטאַם פון דער יידיש־וועלטלעכער קולטור. די יידיש־וועלטלעכע שול באַקומט אַזוי אַרום נאָך איין וויכטיקע סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע אויפגאַבע, און צי מיר ווילן יאָ, צי מיר ווילן נישט — די הויפּטאַרבעט אין דעם פּרט לייגט זיך אויפן לימוד פון יידיש.

די דאָזיקע סאָציאַלע דערציונג, וועלכע מיר לייגן אַרויף אויפן לימוד פון יידיש, זעט אַבסאָלוט נישט אויס ווי אַ קינסטלעכע זאַך. עס איז דאָס גליק פונעם קינד אין דער נייער יידיש־וועלטלעכער שול, וואָס אַלע אירע אויפגאַבן און די אויפגאַבן פונעם יידיש־לימוד בילדן אויס איין האַרמאָנישע גאַנצקייט: יידיש און וועלטלעכקייט, די נאַציאָנאַלע און סאָציאַלע דערציונג — דאָס אַלץ ציט יניקה פון איין קוואַל, פון די טיפע שיכטן פון דער פאָלקסמאַסע. זי, די פאָלקסמאַסע, איז נאַציאָנאַל לויט איר פאָרעם און שפּראַך, זי איז וועלטלעך און סאָציאַל לויטן אינהאַלט פון איר לעבן און קאַמף. און עס איז דאָס גרויסע גליק פון דער יידיש־וועלטלעכער שול, וואָס זי איז נאַטירלעך מאָניסטיש; אַזוי זענען אויך — די צילן פונעם יידיש־לימוד.

פינף און צוואַנציק יאָר האָט עקזיסטירט דאָס יידיש־וועלטלעכע שולוועזן אין פּוילן, און פאַר די אַלע יאָרן הערט נישט אויף דער פּעדאַגאָגישער געדאַנק פון דער לערערשאַפט צו אַרבעטן איבער דער פאָרמולירונג פון די צילן און אויפגאַבן פונעם יידיש־לימוד. אויף אַלע לאַנד־קאָנפערענצן פון דער ציש"אָ־לערערשאַפט (1923, 1926, 1937) האָט מען זיך באַשעפטיקט מיט דער דאָזיקער פּראָבלעם און געזוכט די פּאַסיקע און אויסשעפנדיקע פאָרמולעס דערצו. און אין רעזולטאַט פון אָט דער קאָלעקטיווער 25־יאָריקער אַרבעט האָט זיך אויסגעקריסטאַליזירט אַ פעסטער און קלאָרער אינהאַלט פון די צילן פונעם יידיש־לימוד.

שוין אין דער רעזאָלוציע פון 1926 לייענען מיר:

„דער לימוד פון יידיש דארף העלפן צו דערגרייכן די אלגעמיינע דערציערי־שע אויפגאבן, וואס די יידיש־וועלטלעכע שול שטעלט זיך. גלייכצייטיק דארף דער לימוד פון יידיש שפילן א זעלבשטענדיקע ראל אין שול און פארנעמען אין איר א צענטראל ארט".

„דער ציל פון יידיש־לימוד איז ארייננצופירן דאס קינד אין יידישן לעבן־שטייגער און קולטור־סביבה, און דורך דעם — אין דער אלגעמיין־מענטשלעכער קולטור און אירע סאציאל־געזעלשאפטלעכע פראבלעמען. דער לימוד פון יידיש האט דעם ציל צו ארגאניזירן די עמאציאנעלע וועלט פון קינד, צו אנטוויקלען אין קינד דאס שפראכגעפיל און די פארשטענדעניש פאר סטיל: דאס קינד דארף צוגעגרייט ווערן צו באאבאכטן די יידישע שפראך און אירע אייגנארטן. עס דארף אנטוויקלט ווערן זיין פעיקייט צו געניסן פון שפראכ־שיינקייט. זיין ציל איז אויך צו וועקן באוואוסטזיניקע באציונג צו דער מוטער־שפראך און ליבע צו אירע שאפונגס־פארמען".

מיר האבן בכן אין דער רעזאלוציע אלע עלעמענטן, וועגן וועלכע מיר האבן ביז אהער גערעדט אין אונדזער ארטיקל: 1) די אלגעמיין־דערציערישע, אוני־ווערסאל־הומאניסטישע, אלגעמיין־פעדאגאגישע אויפגאבן; 2) די ריין־נאציאנאלע, קולטור־נאציאנאלע, באוואוסטזיניק־מוטערשפראכלעכע; 3) די סאציאל־געזעל־שאפטלעכע.

נאך בולטער און קלארער ברענגט די אלע צילן צום אויסדרוק די רעזאלוציע פון 1937 *), וועלכע פראקלאמירט, אין צוגאב צו דער פריער ציטירטער רעזא־לוציע, די „ווייטערדיקע פרינציפן בנוגע די אויפגאבן פונעם יידיש־לימוד":

„א) דער יידיש־לימוד אין אונדזער צייט איז בארופן אויסצופירן א גרויסע קולטור־טרעגערישע און גלייכצייטיק נאציאנאל־געזעלשאפטלעכע מיסיע: ער דארף פון איין זייט שטארקן דעם גייסט פון יונגן דור און אים פארהיטן פון יאוש און מינדערווערטיקייט־שטימונגען, פון דער אנדערער זייט — העלפן אים זיך צו שיצן קעגן דער פרייוויליקער און צוואנגס־אסימילאציע.

ב) די אקס פונעם לימוד יידיש און ליטעראטור דארף זיין: דאס יידישע מאסן־לעבן, די יידיש־וועלטלעכע קולטור, יידישע שפראך און ליטעראטור אלס קולטור־נאציאנאלע דערשיינונג. די אויפגאבע פונעם יידיש־לימוד איז צו וועקן אין די קינדער ליבע, דרך־ארץ און אינטערעס צו יידישער שפראך און ליטעראטור, צוגעבונדנקייט צו דער גאנצער יידיש־וועלטלעכער קולטור אין אלע אירע פארמען.

ג) אבער דער יידיש־לערער דארף געדענקען, אז יידיש און יידיש־וועלטלעכע קולטור איז ביי אונדז היסטאריש געבונדן מיט דער דערוואכונג פון די ארבעטנ־

*) דריטע לערער־קאנפערענץ פון די יידיש־וועלטלעכע שולן אין פוילן, 25־27 יוני 1937, ווילנע, ארויסגעגעבן דורך דער צענטראלער יידישער שול־ארגאניזאציע

דיקע קלאַסן, און דעריבער דאַרפן אינעם לימוד און אין די לערנביכער פאַרנעמען דאָס אָנגעזעענסטע אָרט — אַרבעט און די מענטשן פון אַרבעט, דער קאַמף פאַר סאָציאַלער גערעכטיקייט, דער גלויבן און שטרעבן צו ברידערלעכקייט פון פעלקער".

מיט דער דאָזיקער ריכטשנור אין די הענט דאַרף דער יידיש־לערער פירן זיין אַרבעט. עס איז אַן אַרבעט, וואָס זאָגט צו גרויס באַפרידיקונג און קינדערגליק. דער יידיש־לימוד האָט באמת גרויסע, אוניווערסאַלע אויפגאַבן אין דער פולער, נאָרמאַלער יידיש־וועלטלעכער שול. דער יידיש־לימוד איז די קרוין פון אונדזער שול־אַרבעט, איר צענטראַלער פונקט, איר זינען און באַטייט.

ד) יידיש איז נישט באַרופן צו אַ באַדינונגס־ראָל, יידיש האָט אַ גרויסן זעלבסטצוועק.

קומען אַנדערע און טענהן: שפּראַך איז בכלל נישט קיין זעלבסטצוועק, שפּראַך איז בכלל נאָר אַ מיטל צו אַנדערע העכערע צוועקן; שפּראַך־לימוד שפּילט נאָר אַ באַדינונגס־ראָל, און אין דער אידעאַלער שול דאַרף גאָר נישט עקזיסטירן, אייגנטלעך, קיין לימוד פון מוטערשפּראַך, זי איז דאָס געוועבר פון אַלע אַנדערע לימודים, און נישט מער.

דער באַקאַנטער ברעמענער פּעדאַגאָג פ ר י ץ ג אַ נ ס ב ע ר ג טענהט אַזוי:

„נאָר שוללערער און פילאָלאָגן האָבן געקאָנט פאַלן אויף אַזאַ וואונדערלעכן געדאַנק — צוגעבן דער שפּראַך אַ זעלבסטצוועק, פירן ג ע ש פּ ר ע כ ן צ ו ל י ב ג ע ש פּ ר ע כ ן, דערציען סיסטעמאַטיש די יוגנט אין פּלאַפּלעריי, פראַזן־דרעשעריי און פוסטע ווערטער־שאַפן, — דאָס הייסט דאָך פּשוט פאַרפירט ווערן ווער ווייס וואוהין. אינעם גאַנצן איבעריקן שכל־הישרדיקן לעבן פון מענטשן איז שפּראַך נאָר אַ מיטל צום צוועק, נאַטירלעך צום צוועק פון געדאַנקען־אויס־טויש; און אויב די שול וויל איינשטעלן אין אירע וועגט רגילותן פון שכל־הישר־דיקן און נאַטירלעכן לעבן, מוז זי מאַכן אַן עק מיטן גאַנצן שפּראַכלעכן פאָרמאַליזם, דאַרף נישט שפּראַך ווייטער געפירט ווערן צ ו ל י ב א י ר ע־ט וו ע ג ן א ל יי ן, זי דאַרף נאָר באַטראַכט ווערן א ל ס מ י ט ל צ ו ם ה ע כ ע ר ן צ וו ע ק פ ו ן ג ע ד אַ נ ק ל ע כ ע ר פּ ר אָ ד ו ק־ט י וו ק יי ט... נאָר ד אָ ס וואָרט איז באַלערנדיק, וואָס מ'קען מיט אים פאַרבינדן אַ באַשטימטן זינען. ערשט אין שול לערנט מען דאָס קינד די גרויסע קונץ צו באַנוצן ווערטער און דערביי וועגן קיין זאַך נישט דענקען, אָבער קיין פרייד האָט דאָס נאַטירלעך עמפּינדנדיקע קינד ביי אַזאַ פוסטן שפּראַכגעברויך

אויך נישט, און ווען מיר וואָלטן נאָר שטענדיק געלאָזט אָנטשיידן דעם קינדס אינטערעסן, וואָלט געוויס קיין שום שפּראַך־לימוד נישט עקזיסטירט" *).

ענלעכע געדאַנקען זאָגט אַרויס דער באַקאַנטער אַמעריקאַנער פּעדאַגאָג ד ז ש אָ ן ד י ו א י אין זיין סעריע לעקציעס „שול און געזעלשאַפט". אויך ער האַלט, אַז עס איז אַן אומזין צו לערנען שפּראַך ווי אַ באַזונדער לימוד, שפּראַך צוליב שפּראַך.

„ביי דער אַלטער לערן־סיסטעם — שרייבט דיואי — איז די שווערסטע אויפגאַבע אין שול געווען דאָס איינגעוואוינען די קינדער צו באַנוצן זיך פריי און אין אַ פולער מאָס מיט דער שפּראַך... — דאַרף מען אַ סך רעדן וועגן דעם, אַז שפּראַך איז ראשית כל אַ סאָציאַלער ענין, אַ מיטל וואָס מיט זיין הילף גיבן מיר איבער אַנדערע אונדזערע דערפאַרונג און באַקומען, פון אונדזער זייט, ז יי ע ר דערפאַרונג? ווען אָבער מען האָט פון דער שפּראַך (אין דער אַלטער שול — ח. ש. ק.) אַפּגענומען איר נאַטירלעכע פונקציע, איז קיין וואונדער נישט, וואָס דער שפּראַך־לימוד איז געוואָרן אַ קאָמפּליצירטע און שווערע אויפגאַבע. גיט נאָר אַ טראַכט, וואָס פאַר אַן אומזין עס איז צו לערנען שפּראַך ווי אַן ענין פאַר זיך. אויב עס איז דאָ עפּעס, מיט וואָס דאָס קינד באַשעפטיקט זיך נאָך פ אַ ר זיין אָנקומען אין שול, איז עס — דאָס רעדן וועגן זאַכן וואָס אינטערעסירן אים. ווען אָבער אין שול פעלן זאַכן וואָס זאָלן ביי אים אַרויסרופן אַ לעבעדיקן אינטערעס, ווייל די שפּראַך דינט דאָ נאָר פאַר אַ מיטל איינצוחזרן די לעקציעס, איז קיין וואונדער נישט וואָס איינע פון די גרעסטע שוועריקייטן אין דער שול־אַרבעט איז געוואָרן דאָס לערנען די מוטער־שפּראַך. ווייבאַלד דאָס לערנען די שפּראַך איז געוואָרן אַ זאַך פון שלא כדרך הטבע, עס וואַקסט נישט אַרויס פונעם נאַטירלעכן שטרעבן צו טיילן זיך מיט לעבעדיקע איינדרוקן און מיינונגען, — ווערט ביי די קינדער בהדרגה פאַר־שוואונדן די פרייהייט זיך צו באַנוצן מיט דער שפּראַך... בלויז ווען מען נוצט אויס דעם שפּראַך־אינסטינקט אויפן סאָציאַלן דרך, באַקומט זיך אַ כסדרדיקער קאָנטאַקט מיט דערווירקלעכקייט. און אַלס פועל יוצא האָט דאָס קינד שטענ־דיק אין געדאַנק עפּעס אַזוינס, וועגן וואָס אים ווילט זיך רעדן, וואָס עס וויל אַרויסזאָגן; ער האָט אַ געדאַנק, וועלכן ער וויל אויסדריקן — אָבער אַ „גע־דאַנק" איז נישט קיין געדאַנק, אויב ער געהערט נישט ד ע ם, וואָס זאָגט אים אַרויס." **)

דער אמת איז אָבער, אַז דיואי וויל בויען די ג אַ נ צ ע שול אויף דער זעלבשטענדיקער אַלץ־אַרומנעמענדיקער אַרבעט און אַקטיווקייט פון

*) גאַנסבערג —לעבנספולער אונטעריכט, ב' 1 ז' 44; צווייטע אויסגאַבע, 1922.
**) *The School and Society*, By John Dewey, pp. 66- 67.

קינד, ער וויל בכלל נישט האָבן קיין באַזונדערע „קעסטעלעך” פון איינצעלנע לימודים אין שול. ער וויל בויען די שול פון אַרבעט אויף גאַנצע קאָמפּלעקסן, אַרום וועלכע דאָס קינד זאָל זאַמלען וויסן און דערפאַרונג אויף אַלע געביטן (געאָגראַפיע, רעכענען וכד׳). און אויף אַזוי פיל איז די ציטירטע מיינונג פון דזשאָן דיואי נישט קיין טענה ספּעציעל צום שפּראַך־לימוד.

אויב מיר האָבן געבראַכט די צוויי „דראַסטישע” מיינונגען פון גאַנסבערג און דיואי, וועלכע „רייסן אַרונטער” די נויטיקייט פון אַ באַזונדערן שפּראַך־לימוד, האָבן מיר עס געטון דערפאַר ווייל מיר האַלטן, אַז דאָ איז געגעבן זייער אַ וויכטיקע און נוצלעכע מ ע ט אָ ד י ש ע אָנווייזונג וועגן דעם, וואָס פאַר אַ כאַראַקטער דער שפּראַך־לימוד דאַרף טראָגן. און וואָס נעענטער דער לימוד פון יידיש וועט געפירט ווערן אין גייסט און אין הסכם מיט אָט די פּרינציפּן פון דער פּראָגרעסיווער פּעדאַגאָגיק, אַלץ פּרוכטבאַרער וועט ער זיין. אין די אָנגעגעבענע ציטאַטן ווערט נאָך אַמאָל און ווידער אַמאָל אונטערגע־שטראָכן דער עיקר־ווערט פונעם קינד גופא, די אונטערגעוואָרפנקייט פונעם שפּראַך־לימוד און זיינע מעטאָדן צום קינדס פאַראינטערעסירונגען און צו זיין אַנטוויקלונג. דאָ איז געגעבן אַן אָנווייזונג, וואָס איז גאָר נישט אָפּצושאַצן, וועגן דער נויטיקייט, אַז דער שפּראַך־לימוד זאָל אויפהאַלטן דעם מאַקסימום נאַטירלעכקייט, אוממיטלבאַרקייט, „קינדישקייט”, — דעמאָלט וועט קומען די גרעסטע מינדלעכע און שריפטלעכע שפּראַך־שעפערישקייט פונעם קינדער־קאָלעקטיוו און פונעם קינד־יחיד. אין די געבראַכטע צוויי מיינונגען פון די באַקאַנטע פּעדאַגאָגן ליגט מער ווערט פון מ ע ט אָ ד י ש ן כאַראַקטער, איידער פון שול־פּראָגראַמאַטישן. אוודאי, באַשטייט דער אומגליק פון דער הערשנדיקער שול־סיסטעם אין דעם, וואָס דאָס קינד „האָט נישט אין שול די מעגלעכקייט אויסצונוצן פריי יענע דערפאַרונג, וועלכע עס האָט אָנגעזאַמלט אויסער דער שול. און, אַקעגן, איז דאָס קינד נישט ביכולת אָנצוואָווענדן אין טאָג־טעגלעכן לעבן דאָס, וואָס עס האָט זיך אויסגעלערנט אין שול” (דיואי, דאָרט). אָבער, ווי געזאָגט, דאָס איז דער אומגליק פון דער שול בכלל, און נישט פונעם שפּראַך־לימוד ספּעציעל.

די כאַראַקטעריסטיק, וועלכע גאַנסבערג און דיואי גיבן, ווי אַזוי דער שפּראַך־לימוד ווערט געפירט אין דער דורכשניטלעכער שול, איז טאַקע אויף הונדערט פּראָצענט ריכטיק. עס וואָלט אָבער פאַלש געוועזן צו מאַכן דעם אויס־פיר, אַז עס דאַרף פאַרשווינדן בכלל פונעם סדר הלימודים אין דער פאָלקשול אַזאַ קעגנשטאַנד ווי אייגענע מוטער־שפּראַך. דאָ גייט נישט אינעם וו אָ ס, נאָר אינעם וו י אַ ז ו י. אָפּהענגיק פון דעם, אויף וועלכע דערציערישע־פּעדאַגאָגישע יסודות די געגעבענע שול איז אויפגעשטעלט, צי זי איז אַן

אויסגעהאַלטענע אַרבעט־שול, צי אַן עקספּערימענטאַלע שול מיט אַן אנדער אידעע,צי דאָס איז אַ געוויינלעכער טיפּ שול מיט פּראָגרעסיוו־פּעדאַגאָגישע טענדענצן, — קען דער לימוד פון דער אייגענער שפּראַך (ביי אונדז — יידיש) מער אָדער ווייניקער אויסגעטיילט ווערן אינעם שול־פּראָגראַם, און עס דאַרפן צו אים אָנגעווענדט ווערן די געהעריקע ראַציאָנעלע מעטאָדן. אָבער אינעם באַוואוסטזיין פונעם לערער און פון דער גאַנצער שול מוז זיין: דער מוטער־שפּראַך־לימוד שטייט פאַר אַ צאָל זיינע אייגנטלעכע ספּעציפישע אויפגאַבן; דער שפּראַך־לימוד האָט זיינע אייגענע זעלבשטענדיקע וועגן און מיטלען צו קענען די נשמה פון קינד; אין אונדזער פאַל, דער יידיש־לימוד האָט גרויסע נאַציאָנאַלע שליחות, ער קאָן און דאַרף אין קינד אויפוועקן גרויסע נאַציאָנאַלע געפילן און אַחריותן, — מעגן זיי זיין ווי געבונדן מיט דער אַלגעמיינער איינשטעלונג פון קינד ווי אַ מענטש און אַ מיטגליד פון דער געזעלשאַפט, פון דער מלוכה, פונעם סאָציאַלן קלאַס צו וועלכן ער באַלאַנגט.

יאָ, סתם „שפּראַך צוליב שפּראַך" און „געשפּרעכן צוליב געשפּרעכן", איז טאַקע ניט באַרעכטיקט, און איז אומזיניק. אָבער „שפּראַך" און „געשפּרעכן" ווי אַ גרונט־עלעמענט פון אַ לעבנס־פילאָזאָפיע, פון אַ ברייטן קוק אויף דער וועלט, פון באַוואוסטזיניקער באַציונג צום אייגענעם פאָלק און זיין ראָל אין דער וועלט; שפּראַך־לימוד ווי אַ דערקענטעניש פונעם פאָלקס כאַראַקטער און שעפערישקייט, פון זיין נשמה־פּאַרטיפּטקייט; שפּראַך־לימוד ווי אַ דערקענטעניש פונעם אייגנטימלעכן קלאַנג, ריטם און פאָרעם פונעם פאָלקס וואָרט־געניאַליטעט; שפּראַך־לימוד ווי אַן עמאָציאָנעלע באַנעמונג פון אַלע פאָרמען און דערשיינונגען פון דער שפּראַך ווי אַ לעבעדיקער אָרגאַניזם; אַ לימוד, וואָס זאָל אויפוועקן און פאַרטיפן דעם שפּראַך־געפיל און שפּראַך־חוש; — דאָס איז שוין נישט סתם „פּוסטער שפּראַך־געברויך". דאָס איז שוין עפּעס אַזוינס, וואָס גיט צו אַ גרויסן זין און טראָגט אַריין אַ לעבעדיקן גייסט אינעם שפּראַך־לימוד. אין דעם זינען איז יידיש אַ גרויסער זעלבסטצוועק אין אונדזער פאָלקשול. און פאַר אַזאַ לימוד האָבן די מעטאָדישע אָנווייזונגען און קריטישע באַמערקונגען פון די אָנגערופענע פּעדאַגאָגן אַ גאָר גרויסן ווערט.

אָבער אין דער אָפּשאַצונג וועגן דער ראָל פון יידיש און זיין פּלאַץ אין פאָלקשול שטויסן מיר זיך אָן אויף אַ צווייטער נעגאַטיווער שטעלונג, וואָס זי גייט גאָר אַרויס פון סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע און פּאָליטיש־פּראָפּאַגאַנדיסטישע הנחות. אַזאַ ביישפּיל האָבן מיר, למשל, אין דעם „פּראָגראַם פון יידיש

און יידישער ליטעראַטור, I—VII לערניאָר פון זיבניאָריקער שול״, אויס־געאַרבעט און פאַרעפנטלעכט דורכן צענטראַלן יידישן בילדונגס־ביוראָ ביים פאָלקאָמבילד פון ווייסרוסלאַנד (מינסק, 1925). לייענען מיר דאָ אין די דער־קלערונגען צום פּראָגראַם:

„דער לימוד פון דער מוטער־שפּראַך אין ערשטן קאָנצענטר פון דער זיבניאָריקער שול האָט נישט קיין זעלבשטענדיקע באַדייטונג. נאָר זיין ראָל איז אַ באַדינונגס־ראָל, ווי אַיינער פון די מיטלען, וואָס העלפן דעם קינד אַרויסווייזן זיין פערזענלעכקייט. נאָר אין דער זעלבער צייט פאַרנעמט די שפּראַך אַ בכבודיקן אָרט ווי אַ הויפּט־מיטל, וואָס גיט אַ מעגלעכקייט אויסדריקן געדאַנקען און געפילן, איבערלעבונגען און באַגריפן״.

און ווייטער:

„דער לימוד פון שפּראַך און ליטעראַטור אין צווייטן קאָנצענטר איז פעסט פאַרבונדן מיט געזעלשאַפט־קענטעניש. דאָס הייסט אָבער נישט, אַז ליטעראַטור איז נאָר אַן אילוסטראַציע צום לימוד פון געזעלשאַפט־קענטעניש, אַז די אַרבעט פון לערער פון ליטעראַטור איז צוקלייבן אַ ליטעראַרישן מאַטעריאַל צו די טעמעס פון לערער פון געזעלשאַפט־קענטעניש. אמת, זיי ביידע דערלערנען איינע און די זעלבע דערשיינונג פון געזעלשאַפטלעכן לעבן, אָבער... ווען דער לעצטער לייגט זיין אויפמערקזאַמקייט אויף דער עקאָנאָמיק און פּאָליטיק, לייגט דער ערשטער — אויפן לעבן־שטייגער, פּסיכאָלאָגיע און פאָרעם. ביידע פאַרפאָלגן איינע און די זעלבע אויפגאַבע — אויספאָרמירן ביים קינד אַ מאַרקסיסטישן וועלטבאַנעם, נאָר דער לערער פון ליטעראַטור פילט אויס זיין אויפגאַבע גאָר אויף אַ באַזונדערן אופן. ער אָרגאַניזירט פריער פון אַלץ די עמאָציאָנעלע וועלט פון די קינדער, רופט אַרויס ביי זיי טיפע איבערלעבונגען און דרייסטע געפילן״.

אויף דער צווייטער לערער־קאָנפערענץ פון די שולן פון דער צענטראַלער יידישער שול־אָרגאַניזאַציע אין פּוילן (דעצעמבער 1926) האָט אַ געוויסע גרופּע לערער אויך פאַרטיידיקט אַן ענלעכן שטאַנדפּונקט. „די שפּראַך, האָבן זיי געטענהט, טאָר נישט און דאַרף נישט זיין קיין קולט, זי איז בלויז אַן אינסטרומענט. די שפּראַך, ווי זי איז געבוירן און פאַרפאָלקאָמט געוואָרן אין די לעבנס־פּראָצעסן — אַזוי גיט מען זי אין שול, זי איז בשום אופן נישט קיין ציל פאַר זיך. דאָס קינד דאַרף מען לערנען, ווי אַזוי זיך צו באַנוצן אין לעבן מיט איר, די שפּראַך לעבט, און דעריבער טאָר מען זי נישט פאַרוואַנדלען אין קיין פעטיש״.*)

*) די צווייטע יידישע לערער־קאָנפערענץ, **באַריכט, וואַרשע**, 1927, ז״ז 32, 33.

אויפֿן אַמעריקאַנער באָדן האָט זיך ביי די „לינקע" לערער־קרייזן דער דאָ־זיקער שטאַנדפּונקט אויסגעדריקט אין אַזעלכע פאָרמולעס: „יידיש איז אַ מיטל, פּונקט ווי יעדע אַנדערע שפּראַך, אָבער נישט קיין ציל. אויף יידיש קאָן מען פּונקט אַזוי גוט לערנען די קלאַסן־אינטערעסן פון דער בורזשואַזיע, ווי די קלאַסן־אינטערעסן פון די אַרבעטער. סע ווענדט זיך דעריבער, ווער עס נוצט דעם מיטל — די בורזשואַזיע אָדער דער אַרבעטער־קלאַס." — „די שפּראַך אין אונדזער שול איז יידיש, אָבער דערביי דינט די שפּראַך צו אַנטוויקלען ביי די קינדער דעם אינטערנאַציאָנאַליסטישן גייסט" (פּרינציפּן־דערקלערונג פון די לינקע שולן, 1929). די דאָזיקע באַציונג צו יידיש נישט ווי אַ ציל, נאָר ווי אַ מיטל, וואָס דאַרף ד י נ ע ן און ב א ד י נ ע ן אַנדערע צוועקן, האָט געהערשט אין די שולן פון אינטערנאַציאָנאַלן אַרבעטער־אָרדן ביז זייער פינפטן שול־צוזאַמענפאָר פון 1936. די נייע רעזאָלוציע האָט שוין געזאָגט: „מיר זענען שוין ווייט אַריבערגעוואַקסן די מאַטעריעלע דיסקוסיע, צי יידיש איז אַ ציל אָדער אַ מיטל... מיר האָבן אפשר אין פייער פון קאַמף פאַרנאַכלעסיקט, אָבער מיר האָבן קיינמאָל בשום אופן נישט געהאַט קיין נעגאַטיווע באַציונג צום שפּראַך־לימוד אין אונדזערע שולן".

נישט אַריינגייענדיק דאָ אינעם אידעאָלאָגישן און געזעלשאַפטלעכן תוך פון אָט דעם צוגאַנג צום יידיש־לימוד, מיינען מיר, אַז אויך פּעדאַגאָגיש און מעטאָדיש האָט ער נישט קיין שום זינען און באַרעכטיקונג. וואָס מיינט עס, פּעדאַגאָגיש באַטראַכט, אַז יידיש איז נישט קיין ציל נאָר אַ מיטל? א ל ע לימודים אין דער מאָדערנער שול זענען אַ „מיטל" צו העכערע אידעיש־דער־ציערישע צילן (פרייע פּערזענלעכקייט, ליבע צו פרייהייט, געטריישאַפט צום אייגענעם פאָלק, אינטערנאַציאָנאַליזם, געטריישאַפט צום סאָציאַלן אידעאַל אא"וו).

אויב אָבער עס איז פאַראַן עפּעס אַ זאַך, וואָס מיר קאָנען און דאַרפן פאַרוואַנדלען אין שול אין אַ „קולט", איז עס טאַקע די שפּראַך פון פאָלק. אוודאי איז שפּראַך אַן אינסטרומענט. מיר ווייסן דאָך אָבער גוט, אַז אינסטרומענטן זענען פאַראַן פאַרשידענע: פון די מגושמדיק־פאַרגרעבטע ביז די צאַרטסטע און אינטימסטע.

פאָלק־שפּראַך געהערט געוויס צו דער ל ע צ ט ע ר קאַטעגאָריע.

פ ע ט י ש איז בכלל נישט קיין ענין אויף קיין שום קולטור־געביט. אָבער קיינער קען נישט לייקענען, אַז פאָלקס־שפּראַך איז אַ געביט איבער וועלכן עס רוט די ש כ י נ ה און עס וואַכט די נ ש מ ה פון דער אייגענער נאַציע. און דערפאַר פאָדערט דער שפּראַך־לימוד אַ גאָר באַזונדערע, אָפּגעהיטע

און „קולטיווירנדיקע" באַציונג. דערפאַר איז דער שפּראַך־לימוד יאָ אַ זעלבשטענדיקער ציל פאַר זיך.

אין די אַלע אויבן־געבראַכטע אַנטי־יידיש־שטעלונגען און אַנטי־שפּראַך־פאָרמולעס זענען בכלל צונויפגעמישט צוויי זאַכן: מעטאָד פונעם שפּראַך־לימוד און זיינע צילן און אויפגאַבן.

גאַנסבערג האָט טענות, הלמאי דער שפּראַך־לימוד דערציט די קינדער „אין פּלאַפּלעריי, פּראַזן־דרעשעריי, און פּוסטע ווערטער־שאַפן". אָבער צי איז דען דאָס אַ דערשיינונג, וואָס האָט אַ שייכות בלויז צום שפּראַך־לימוד? באַגעגענען מיר דען נישט אויף טריט און שריט שולן און לערער, וואָס למשל זייער גאַנץ לערנען נאַטור־וויסנשאַפט אָדער געשיכטע איז בלויז „פּלאַפּלעריי, פּראַזן־דרעשעריי"? און איז דען די דאָזיקע דערשיינונג ביי נאַטור־וויסנשאַפט אָדער געשיכטע ווייניקער שעדלעך, ווי ביי שפּראַך־לימוד? יעטוועדער לערער פון נאַטור־וויסנשאַפט, וואָס באַגרייפט נישט דעם טיפן פּאַראַלגעמיינערונג־אינהאַלט פונעם דאָזיקן לימוד, וואָס איז נישט דורכגעדרונגען מיטן הויכן גייסט און אייגנאַרטיקן ריטם פון נאַטור־לימוד, וואָס פאַרשטייט נישט זיינע גרויסע דערציערישע מעגלעכקייטן און אויפגאַבן, — וועט דערפירן אויך דעם נאַטור־לימוד צו „פאָרמאַליזם", צו ווערטער „אָן זינען", צו אַ „פּוסטן שפּראַך־געברויך", און זיכער איז, אַז ווען מיר וואָלטן אין אַזאַ קלאַס געלאָזט „אַנטשיידן דעם קינדס אינטערעסן", וואָלט אַזאַ מין נאַטור־לימוד אויסגעמעקט געוואָרן פון סדר־היום דורך די קינדער.

דאָס זעלבע מיט דער פאָרמולע פונעם מינסקער פּראָגראַם. ער באַהויפּטעט, אַז די ראָל פונעם מוטער־שפּראַך־לימוד „איז אַ באַדינונגס־ראָל, ווי איינער פון די מיטלען, וואָס העלפן דעם קינד אַרויסווייזן זיין פּערזענלעכקייט". אָבער צי זענען דען נישט אין דער נייער שול אויך נאַטור־וויסנשאַפט, אַרבעט, צייכענען, געשיכטע — מיטלען, „וואָס העלפן דעם קינד אַרויסווייזן זיין פּערזענלעכקייט"? קאָן מען דען זאָגן, אַז די אויפגאַבע צו „העלפן דעם קינד אַרויסווייזן זיין פּערזענלעכקייט" דאַרף און קאָן אַרויפגעלייגט ווערן בלויז אויפן לימוד פון מוטער־שפּראַך? און וואָס איז דאָס פאַר אַ קעגנשטעלונג: דערפאַר — האָט דער מוטער־שפּראַך־לימוד נישט „קיין זעלבשטענדיקע באַדייטונג"?

בכלל איז פאַר דער נייער שול אינגאַנצן נישט צוגעפּאַסט די דאָזיקע פאַרטיילונג פון שול־לימודים אויף אַזעלכע, וואָס האָבן אַ „זעלבשטענדיקע באַדייטונג", און אויף אַזעלכע וואָס האָבן זי נישט. אין דער מאָדערנער פאָלקשול שפּילן אַלע לימודים „אַ באַדינונגס־ראָל": זיי דינען דאָ די אַלגעמיינע העכערע דערציונג־

צוועקן, וואָס זענען דער גאַנצער מהות און תכלית פון אונדזער שול. אונדזער נייע שול וויל זיין אַ דערציונגס־היים, איר ציל איז — אויפצואוועקן און פונאַנדערוויקלען די פּערזענלעכקייט פון קינד, האַרמאָניש אַנטוויקלען אין אים אַלע זיינע פעיקייטן און כאַראַקטער־שטריכן, דערוועקן אין אים זעלבשטענדיקייט און באַוואוסטזיניקייט, אַקטיווקייט און אָרגאַניזיר־פעיקייט. אָט די דאָזיקע עובדא צו דערגרייכן — זענען באַרופן אַ ל ע לימודים.

אין דעם זין גייען מיר נישט צו צו קיין איינעם פון זיי, ווי צו אַ זעלבסט־צוועק פאַר זיך; קיין איינעם פון זיי גיבן מיר נישט צו „קיין זעלבשטענדיקע באַדייטונג"; יעדער פון זיי איז נאָר אַ מיטל אין אונדזערע הענט „צום העכערן צוועק פון גענאַנקלעכער פּראָדוקטיווקייט", צום העכערן צוועק פון לעבנס־רייכער שעפערישקייט, פון אַקטיוון אָנטייל אין אַרומיקן לעבן.

נאָר אויב יעדער לימוד איז מער נישט, ווי אַ קלאַוויש אינעם קאָמפּליצירטן אינסטרומענט, וואָס באַשאַפט די רייכע גייסטיקע האַרמאָניע, איז אָבער פון דער צווייטער זייט, האָט י ע ד ע ר ל י מ ו ד פ אַ ר ז י ך ג ע נ ו ־ מ ע ן זיין אייגענע באַדייטונג און ראָל. יעדער פון זיי טראָגט אַריין זיין טאָן און באַפאַרבונג אין דער אַלגעמיינער אַרבעט, יעדער רעדט מיט זיין אייגנטימלעכער שפּראַך, טראָגט זיינע ציגל צום בנין. און אין דעם זינען לאָזט זיך בפירוש פאָרמולירן, וואָס פאַר אַן אַרבעט מיר לייגן אַרויף אויף יעדן פון די לימודים, וואָס פאַרא איינפלוסן און דערגרייכונגען מיר דערוואַרטן פון אים דירעקט. אין דעם זינען האָט יעדער לימוד זיינע באַשטימטע אויפגאַבן און צוועקן און זיין זעלבשטענדיקע באַדייטונג. שפּראַך־לימוד איז נישט אין דעם פּרט קיין אויסנאַם. אוודאי האָבן מיר היינט נישט צום שפּראַך־לימוד די אַמאָליקע מיסטישע באַציונג, ווי צו עפּעס אַ באַזונדערער שטודיע מיט געשלאָסענע סכאָלאַסטישע געביטן פון גראַמאַטיק, פּאָעטיק או"וו. אָבער דערפון ו ו ע ר ט כ ל ל נ י ש ט אָ ן ד ע ר ל י מ ו ד ז יי ן ז ע ל ב ש ט ע נ ד י ק ע ב אַ ד יי ט ו נ ג א ו ן ו ו ע ר ט, ז יי ן ז ע ל ב ש ט ע נ ד י ק ן כ אַ ר אַ ק ט ע ר א ו ן ר אָ ל.

פאַרקערט, מיר האָבן זיך איבערצייגט, אַז טאַקע דער יידיש־לימוד האָט אומבאַדינגט נאָר באַזונדערע און אייגנטימלעכע אויפגאַבן אין דער סיסטעם פון דער יידיש־וועלטלעכער שול און דערציונג. און גערעכט איז די אויבן־דערמאָנטע ציש"אָ־רעזאָלוציע פון 1926, ווען זי באַשטימט, אַז דער „לימוד פון יידיש דאַרף שפּילן אַ זעלבשטענדיקע ראָל אין שול און פאַרנעמען אין איר אַ צענטראַל אָרט". דער יידיש־לימוד האָט געוויסע צילן, וועלכע זענען פאַרבונדן מיט דער עצם נאַטור פון שפּראַך־לימוד, — דאָס קען געוויס קיינער נישט אָפּפרעגן. און שוין צוליב דעם אַליין ווערט ער אַ זעלבשטענדיקער לימוד.

די אַלע צילן, וועלכע מיר האָבן אויבן פאָרמולירט, — די אַלגעמיין־דער־ציערישע, נאַציאָנאַלע און סאָציאַלע, — ליגן נישט ערגעץ אין אַ זייט און שטעלן נישט פאָר קיין זעלבשטענדיקע „קעגנשטאַנדן". וואָס יידיש דאַרף זיי נאָר באַדינען. זיי ליגן אין דעם עצם מהות פון דער שפּראַך און ליטעראַטור. מיר קומען צו זיי אויף אַ נאַטירלעכן אופן דורכן לעבעדיקן און קינסטלערישן וואָרט. עס איז דער כוח פון דער פאָלקשאַפונג און פון דער קינסטלערישער דיכטונג אין יידיש, וואָס זיי טראָגן אין זיך מעכטיקע פאַקטאָרן פון אוניווער־סאַלן, נאַציאָנאַלן און סאָציאַלן באַוואוסטזיין; עס איז דער כוח פון דער נייער יידיש־וועלטלעכער קולטור, וואָס זי באַזירט זיך אויף דער שעפערישקייט פון דער יידישער שפּראַך, אויף די דערוואַכטע געפילן פון די אַרבעטנדיקע פאָלקס־מאַסן.

מיטן לימוד פון יידיש זענען מיר אויסן זייער אַ סך: מיר ווילן אויסלערנען די קינדער באַאַבאַכטן די שפּראַך, אויפוועקן אין זיי דעם אינטערעס און פעיִ־קייט צו אַזעלכע אַכטגעבונגען; מיר ווילן אויפוועקן אין די קינדער דאָס געפיל צו שפּראַכשיינקייט, מיר ווילן אַנטוויקלען אין זיי דאָס שפּראַכגעפיל; מיר ווילן אויפוועקן אין זיי די פריידן מיט אייגנעם זעלבשטענדיקן סטיל — סיי אין אינדיווידועלן, סיי אין נאַציאָנאַלן זינען; מיר ווילן די קינדער זאָלן דערפילן און זיך איבערנעמען מיטן אייגענעם ריטם און סטיל פון יידישן לשון. אַזוי אַרום וועלן מיר אויפוועקן אין זיי דאָס געפיל פון האַרמאָניע און פולקאָמענ־הייט, מיר וועלן אויפוועקן אין זיי אַ רייכן קוואַל פון עסטעטישן געגוס.

אָבער אויף דעם זעלבן וועג ווילן מיר אין זיי אויפוועקן ליבע צו אונדזער מאַמע־לשון, און נישט נאָר ליבע, נאָר אויך „דרך־ארץ און אינטערעס צו יידי־שער שפּראַך און ליטעראַטור, צוגעבונדנקייט צו דער גאַנצער יידיש־וועלטלעכער קולטור אין אַלע אירע פאָרמען". דאָס אַלץ קאָן דערגרייכט ווערן נאָר ביים לימוד פון יידיש, נאָר מיט זיין הילף און וועג. אַריינדרינגענדיק אין דער שפּראַך און אירע סודות, אין דער ליטעראַטור און אירע שעפער, דערנענטערט זיך דער שילער צו די פאָלקסמאַסן, וואָס האָבן די שפּראַך געשאַפן, ווערט ער אויפן בעסטן אופן פאַרבונדן מיט דער פאָלקסמאַסע.

לערנענדיק אויף אַזאַ אופן די שפּראַך, וועלן מיר די קינדער מאַכן שעפע־ריש, אַקטיוו אויפן געביט פון אונדזער קולטור, וועלן מיר זיי דערהייבן צו „פרייען נאַטירלעכן געברויך פון וואָרט און שריפט". און דעמאָלט פאַלן אַפּ יעטוועדע ספקות וועגן דעם ווערט און זעלבשטענדיקייט פונעם יידיש־לימוד. זיינע פונקציעס זענען קלאָר און אויסדריקלעך. קיינער קען אים נישט פאַר־טרעטן. קיינער קען ביי אים ניט צורויבן זיין פרימאַט — אין דער יידיש־וועלטלע־כער שול. „דער לימוד פון יידיש דאַרף פאַרנעמען דעם צענטראַלן אָרט אין

דעם גאַנצן לימוד־סיסטעם פון אונדזער שול", ווי עס האָט פאָרמולירט נאָך די ציש"אָ־רעזאָלוציע פון 1923. יידיש האָט אַ גרויסן זעלבסטצוועק, יידיש איז אַ מעכטיק דערציעריש געווער, יידיש איז באַרופן צו אויספירן גרויסע פונקציעס אין אונדזער שול.

2. אין דער צוגאָב־שול אין די אַמעריקעס

ס'איז נישט צו פאַרגלייכן די באַדינגונגען פון דער פאַרמלחמהדיקער גאַנצער און נאָרמאַלער יידיש־וועלטלעכער שול אין פוילן, ליטע, לעטלאַנד, עסטלאַנד — מיט די צוגאָב־שולן אין די פאַראייניקטע שטאַטן אא"וו. אוודאי קען נישט די היגע צוגאָב־שול, וואו דאָס יידישע קינד קומט אַריין „אָפּלערנען" אַ 3־4 שעה אַ טאָג במשך פון 3 טעג אין וואָך, פאַרטענדירן צו האָבן דעם טיפן נאַציאָנאַלן, סאָציאַלן און אַלגעמיין־הומאַניסטישן איינפלוס, ווי עס האָט געהאַט די גאַנצע נאַטירלעכע יידישע שול אין די מזרח־אייראָפּעישע לענדער. בפרט איז די לאַגע געוואָרן אומדערטרעגלעך שווער און קאָמפּליצירט אין די לעצטע 10־15 יאָר, ווען אין שול קומען אַריין קינדער, וואָס פאַרשטייען קוים יידיש.

הערן מיר דאָך די לעצטע יאָרן, אַז אפילו אין אַרגענטינע זענען אין דעם פּרט די באַדינגונגען געוואָרן אַ סך ערגער: „מיר האָבן נישט דאָס גליק צו נעמען דאָס וואָרט פון קינדס מויל, כדי עס פאַרפיינערן און באַרייכערן, נאָר מיר דאַרפן אָנהייבן דער ווייט מערהייט קינדער דאָס יידישע וואָרט אין מויל אַריינצוגעבן. אונדז ברענגט נישט דאָס קינד די שפּראַך פון דער היים. ער פאַרמאָגט נישט קיין גלייכוואָרטל, קיין לידל. ווען אפילו די קינדער פאַרשטייען יידיש (און דאָס אויך נישט אַלע), און די שפּראַך קלינגט זיי נישט אינגאַנצן פרעמד, ווי אַ נייע שפּראַך, קומט זיי אָן שווער צו רעדן און אויסדריקן זייערע געדאַנקען און געפילן. און זייער אָפּט טרעפט, אַז קינדער אינמיטן רעדן יידיש, גייען מיט אַמאָל איבער אויף שפּאַניש. *)

אויף דער זעלבער טרויעריקער פעסטשטעלונג האָט י ו ד ל מ אַ ר ק געבויט זיין פּראָיעקט פון אַ פּראָגראַם פאַר יידיש אין דער עלעמענטאַר־שול, וועלכן ער האָט צוגעשטעלט צום 11טן צוזאַמענפאָר פון די אַרבעטער־רינג־שולן, אין 1939. „די פּראָגראַם — שרייבט ער — האָט אין זינען די מערהייט איצטיקע תלמידים אין אונדזערע שולן, וואָס יידיש איז נישט זייער אומגאַנג־שפּראַך, זייער נאַטירלעכער לשון. די פּראָגראַם האָט פאַר זיך דאָס קינד, וואָס הערט יידיש אין דער היים, וואָס פאַרשטייט אַ היפּש ביסל יידיש, ווען מען רעדט צו אים, אָבער וואָס ברענגט בלויז מיט מאַטעריש אַרוים אַ גאַנצן יידישן זאַץ.

*) **חיים פינקלשטיין**, אַנאַליטישער לערן פּראָגראַם, **בועגאָס איירעס**, 1943, ז' 19, 18.

בכן איז דאָ יידיש נישט די נאַטירלעך־גערעדטע שפּראַך, אָבער יידיש איז דאָ אויך נישט קיין פרעמדשפּראַך."

אָבער נישט געקוקט אויף אָט דעם טרויעריקן מצב, איז נישטאָ קיין גרונט צו מיינען, אַז די צוגאָב־שול אין די אַמעריקעס האָט גאָר אַנדערע אויפגאַבן און צילן, וועלכע האָבן נישט קיין שום געמיינזאַמס מיט די צילן און אויפגאַבן פון דער נאָרמאַלער, נאַטירלעכער פאָלקשול אין דער יידישער שפּראַך. אין דער אמתן איז דאָ נאָר אַ פּראַגע פון מעטאָדיק, ווי אַזוי צו דערגרייכן די דאָזיקע אויפגאַבן. אין פּרינציפּ אָבער און אין תוך זענען די אויפגאַבן פון די ביידע טיפּן יידישע שולן אינגאַנצן אידענטיש. ביידע טיפּן שולן קומען פון איין קוואַל, און זיי האָבן די זעלבע שטרעבונגען און אידעאַלן. אַוודאי איז נישט צו פאַרגלייכן די מעגלעכקייט פאַר דערגרייכונגען, דעם פאַרנעם און די פּערספּעקטיוו פון די דערגרייכונגען; אַנדערש זענען אויך די וועגן און די מעטאָדן פון דער אַרבעט אין ביידע טיפּן שולן. די יסודות אָבער, די גרונט־הנחות אָבער פאַרבלייבן פאַר ביידע — די זעלבע.

שוין דער געבורט גופא פון די יידיש־וועלטלעכע שולן אין די אַמעריקעס גיט אונדז זייער אַ קלאָרן באַווייז פונעם געזאָגטן. די אַנטשטייונג פון די צוגאָב־שולן אין די פאַראייניקטע שטאַטן איז אַרויסגערופן געוואָרן צוליב דער שוין זייער פרי דערפילטער אָפּגעפרעמדקייט פונעם קינד לגבי דער סביבה פון זיינע עלטערן. נאָך אין 1910 האָט א. ליעסין געשריבן (אין „פאָרווערטס") וועגן דעם, אַז אין דער אַמעריקאַנער פּאָבליק סקול „ווערן שוין די קינדער פאַרפרעמדט פון אונדז, פון זייער פריסטער יוגנט לערנען זיי זיך שוין צו פאַראַכטן אונדזער שפּראַך, אונדזער ליטעראַטור, אונדזערע אינטערעסן, און עס מאַכט נישט אויס וואָס זיי וואוינען מיט אונדז אונטער איין דאַך, וואָס זיי זיצן מיט אונדז אפילו ביי איין טיש, עס טיילט אונדז אָפּ אַן אָפּגרונט — אַ נשמה־אָפּגרונט". און מיט 6 יאָר שפּעטער, האָט אַן אַנדער יידישער שריפטשטעלער, א. ליטווין, געשריבן אין אָרגאַן פון אַרבעטער רינג, „פריינד": „...מיט דער אַמעריקאַנער סקול איז נישט גלאַט, די סקול טראָגט אַריין אַ געוואַלדיקן רים אין דער יידישער נשמה; זי רירט אָן, זי צעשטערט כמעט די יסודות פון דאָס שענסטע, דאָס הייליקסטע, וואָס איז פאַראַן אין דעם יסורים־פולן יידישן לעבן — די יידישע פאַמיליע".*)

אויף דער יידיש־אַמעריקאַנער גאַס האָבן דעמאָלט עקזיסטירט עטלעכע טיפּן שולן: חדרים, תלמוד־תורהס, סאָנדיי סקולס א"א. אָבער די אַלע שולן

---

*) ש. ניגער — אין קאַמף פאַר אַ נייער דערציונג, ז"ז 35, 57 א"א.

האָבן נישט באַפרידיקט יענע פאָלקס־עלעמענטן, וואָס האָבן זיך געקליבן אַרום דעם אַרבעטער־רינג. דער באַוואוסטזיין און די באַדערפעניש אין אַ נייער יידי־שער דערציונג איז אַלץ מער געוואַקסן. דער קוק אויף דער יידישער צוגאָב־שול און אירע אויפגאַבן האָט מיט דער צייט זיך שטאַרק אויסגעברייטערט. דער שול־צוזאַמענפאָר פון אַרבעטער־רינג אין 1927 האָט פאָרעפנטלעכט אַ פּראָ־גראַם־דערקלערונג, אין וועלכער עס איז פּראָקלאַמירט געוואָרן: „אויף דריי זיילן שטייט די קינדער־שול פון אַרבעטער־רינג: זי איז אַ יידישע, אַ סאָציאַליסטישע און אַ פריידענקערישע.

„אַ יי ד י ש ע: אונדזער שול וויל פאַרבינדן דאָס יידישע קינד פון אַמעריקע מיט די מיליאָנען יידן, וועלכע לעבן, קעמפן, געניסן און שאַפן קולטור אין זייער אייגענער שפּראַך און אין זייערע אייגענע נאַציאָנאַלע ניואַנסן... זי וויל שאַפן גייסטיקע פאַרבינדונגס־פעדעם צווישן די קינדער מיטן עלטערן דור דאָ אין אַמעריקע. צוליב דעם מוז דאָס קינד קענען די יידישע שפּראַך. דאָ אין אַמעריקע וועט זי פאַר אים זיין נישט די הויפּט־שפּראַך, נאָר זיין אייגענער צוגאָב צו דער שפּראַך פון לאַנד...

„אונדזער שול איז אַ ס אָ צ י אַ ל י ס ט י ש ע: זי וויל איינפלאַנצן ביים קינד אַ טיפע ליבע צו אַרבעט און צו די אַרבעטס־מאַסן, פאַרשטענדעניש און מיטגעפיל צו דעם קאַמף, וואָס די מאַסן האָבן פון אייביק אָן געפירט פאַר אַ בעסער לעבן, צו דעם גרויסן קאַמף, וואָס דער אַרבעטער־קלאַס פירט היינט פאַר אַ גליקלעכער צוקונפט פאַר דער גאַנצער מענטשהייט. קינדער דאַרפן אין אונדזער שול באַקומען אַ שיינע פאַרשטעלונג וועגן סאָציאַליסטישן אי־דעאַל...

„אונדזער שול איז אַ פ ר יי ד ע נ ק ע ר י ש ע: זי וויל אַנטוויקלען ביים קינד די געוואוינהייט צו פאַרלאָזן זיך ווייניקער ווי אַלץ אויפן גלויבן, און מער ווי אַלץ אויף זיין אייגענעם קאָנטראָלירנדן שכל... די געוואוינהייט צו דענקען מיט זיין אייגענעם קאָפּ... זי וויל אָפּהיטן דאָס קינד פון שאַבלאָן, אַנט־וויקלען זיין כאַראַקטער, זיינע אינדיווידועלע שטריכן..." *)

און פאַר אַלעמען איז קלאָר געוואָרן, אַז בנוגע די גרויסע אויפגאַבן, וואָס די צוגאָב־שול אין אַמעריקע האָט זיך געשטעלט, דאַרף די ערשטע פידל שפּילן די יי ד י ש ע ש פּ ר אַ ך. אויב די שול „שטייט אויף דריי זיילן", איז דאָס יידישע לשון איר פונדאַמענט און גרונטשטיין, וואָס אויף אים האַלטן זיך די דריי זיילן גופא...

נישט אַריינגייענדיק דאָ אינעם תוך פונעם פּראָבלעם יידיש אין אַמעריקע,

---

*) ש. ניגער, דאָרט, ז"ז 119־120.

דאַרף מען דאָ זאָגן איינס: אויף וויפל עס רעדט זיך וועגן דעם סעקטאָר פון יידישן לעבן אין וועלכן עס זענען פּאַרטראָטן די שולן פון אַרבעטער־רינג און אַנדערע ענלעכע טיפּן שולן, איז יידיש די איינציקע סיבה און באַרעכטיקונג פון זייער עקזיסטענץ. פאַראַן אין אַמעריקע שולן אויף העברעיש, אויף ענגליש — און פאַראַן שולן אויף יידיש. די שולן וועגן וועלכע מיר רעדן דאָ, זענען שולן וואָס ווילן ממשיך זיין די שפּראַך פון די עלטערן און זיידעס, די שפּראַך פון די 6 מיליאָן פאַרשניטענע יידן פון פּוילן א"א, די שפּראַך פון דער פּרעכטיק־פונאַנדערגעבליטער נייער יידישער ליטעראַטור און קולטור. פאַר אַט דעם טיפּ שולן איז יידיש אַן ענין פון נאַציאָנאַלן פּרינציפּ און אויך אַ אינסטרומענט דורך וועלכן עס קאָנען דערגרייכט ווערן די גרויסע דערציערישע צילן פון דער שול און דער נאַציאָנאַלער פּאַטאָס פאַרן אָרטיקן יידישן לעבן און שאַפן.

אין אַ געוויסער מאָס איז די יידישע צוגאָב־שול, פּעדאַגאָגיש באַטראַכט, אין אַ גינסטיקערער לאַגע, איידער די עפנטלעכע מלוכהשע שול, און אָט פאַר־וואָס: די קינדער, וואָס קומען אָן אין דער יידיש־וועלטלעכער צוגאָב־שול, זענען שוין אָנגעשטעקט פון אַ באַשטימטער נאַציאָנאַלער טענדענץ, זיי זענען נאַציאָ־נאַל פּרעדיספּאָנירט. זיי ווייסן צוליב וואָס זיי קומען אַהער אין דער דאָזיקער שול. ריכטיקער, נישט זיי ווייסן, נאָר זיי פילן, זיי זענען געפירט פון אַ באַ־שטימטן נאַציאָנאַלן אינסטינקט. זיי קומען אַהער צוליב יידישקייט, זיי פילן אַ באַדערפעניש אין אַזאַ יידישער שול. אין דער אַלגעמיינער מלוכהשער (ענגלי־שער, שפּאַנישער) שול זיצט דער יידישער תלמיד נישט ווי אַ ייד, ער פילט זיך דאָרט נישט ווי אַ ייד. ער ווייסט אָבער, אַז ער איז אַ ייד און ער וויל האָבן אַן אָרט, וואו דאָס יידישקייט זיינס אויסצולעבן און פאַרצוזעצן. אַ גרויסער טייל פון די קינדער רעדט און פאַרשטייט יידיש, האָט אפילו ליב יידיש, וויל קענען די יידישע שפּראַך; זיי ווילן זיין פאַרבונדן מיט די יידן פון דער גאַרער וועלט. זיי ווילן פאַרבלייבן יידן, ווילן זיין וואָס שענערע יידן. די קינדער ווילן פרייד, יומטובדיקייט, זיי בענקען נאָך אינטימקייט — אָבער דאָס אַלץ קאָן זיי געבן נאָר אַ יידישע סביבה, דאָס יידישע ליד, דער יידישער שפּאַס, אאַ"וו. אָט די פּרעדיספּאָנירונג און אינסטינקטיווע נטיה פונעם יידישן קינד, וואָס קומט אָן אין דער צוגאָב־שול, איז אַ גרויסער אוצר. און דאָס גיט די לערער אין דער צוגאָב־שול דעם מוט צו גלייבן, אַז מיט דער הילף פון דער יידישער שפּראַך קאָנען דאָ דערגרייכט ווערן גרויסע דערציערישע צילן. נעמט צו יידיש פון דער דאָזיקער שול — און זי פאַרלירט איר נשמה און קיום־רעזאָן.

אויף אַזאַ אופן ווערט די מיסיע פון דער יידישער שפּראַך און פונעם יידיש־לימוד אין דער אַמעריקאַנער צוגאָב־שול נאָך מער פאַראַנטוואָרטלעך און ערנסטער, איידער אין דער גאַנצער, פולער, נאָרמאַלער שול אויף יידיש. די

קינדער דאַרפן דאָ דערפילן די באַגייסטערונג פאַר יידיש — פונעם ערשטן מאָ־מענט, ווען זיי טרעטן אַריבער די שוועל פון דער צוגאָב־שול. יידיש דאַרף דאָ דערשיינען פאַר זיי ווי אַ גרויסער נאַציאָנאַלער אידעאַל און עבודה. יידיש דאַרף ווערן דער אינסטרומענט אויף אויפצוואועקן אינעם קינד די אינטימסטע געפילן און באַציונג לגבי זיין פאָלק און קולטור.

דער אמת איז, אז דער גאַנצער כאַראַקטער פון דער צוגאָב־שול וואָלט גע־דאַרפט זיך באַזירן און צופאַסן אָט צו דער פרעדיספּאָנירטקייט פונעם יידישן קינד, וועגן וועלכער מיר האָבן דאָ גערעדט. אָבער לכל הדעות מוז דער י י ד י ש־ל י מ ו ד, דער לימוד פון דער פאָלקסשפּראַך, גוט געדענקען אין דעם און דאָס אויסנוצן במשך אַלע לערן־יאָרן.

און פונקט אַזוי ווי מען דאַרף זיך נישט איינרעדן, אַז די קינדער גייען אין שול נאָר פאַר מורא, נאָר דערפאַר ווייל די עלטערן פאָדערן דאָס, — פונקט אַזוי דאַרף מען אויך זיך נישט איינרעדן, אַז יידיש איז ביי די קינדער אַ טויטע שפּראַך, אַ פרעמדע שפּראַך, און פאַרפאַלן...

נישט איין חשובער לערער האָט פאַר די לעצטע יאָרן פּראָטעסטירט קעגן דעם. ה. נ אָ ו אַ ק, למשל, האָט געשריבן: „יידיש איז נישט — יאָ, נאָך נישט — קיין פרעמד־שפּראַך. ביי יעדן יידישן קינד ליגן באַהאַלטענע יידישע ווערטער און קלאַנגען און אינטאָנאַציעס. זאָל מען פּרובירן אָט די אַלע ווערטער אַרויסטויכן פון די באַהעלטענישן, טאַקע סיסטעמאַטיש, מעטאָדיש.״*)

י. ג ו י כ ב ע ר ג האָט געשריבן: „כאָטש יידיש איז נישט מער קיין מוטער־שפּראַך ביי אונדזערע קינדער, מיינט עס אָבער לחלוטין נישט, אַז יידיש איז אַ פרעמדע שפּראַך אין אונדזערע שולן. מיינט עס נישט, אַז אונדזער מעטאָדישער צוגאַנג צו יידיש דאַרף זיין דער צוגאַנג ווי צו אַ פרעמדער שפּראַך... מיר טאָרן נישט שטעלן קיין צו שאַרפע ליניע צווישן מוטער־שפּראַך און פרעמ־דע שפּראַך, ערגעץ האָבן מיר נאָך אַ לעבעדיקע בריק. לאָמיר די דאָזיקע בריק נישט איבערהאַקן דורך לערערישע פאַראייניפאַכונגען.״ **)

י ע ק ב ל ע וו י ן פאַרטיידיקט אויך דעם זעלבן שטאַנדפּונקט: „עס קען נישט זיין קיין רייד, שרייבט ער, פון אַ באַציונג צו יידיש ווי צו אַ טויטער שפּראַך, וועלכע מען לערנט נאָר לייענען און שרייבן אָבער נישט רעדן. און עס קען אפילו נישט זיין קיין באַציונג צו יידיש ווי צו אַ פרעמדער שפּראַך, ווייל אפילו די קינדער, וואָס פאַרשטייען אויפן ערשטן בליק קיין יידיש נישט, האָבן

---

*) קולטור און דערציונג, **מערץ**, 1945.

) שולפּנקס, **שיקאַגאָ, ז' 469.

נאָך אַלץ אין הינטערבאַוואוסטזיין אַ גאַנצן אוצר, וואָס מען קען פיל לייכטער אַרויסברענגען, ווי ביי נישט יידישע קינדער".*)

די פראַגע וועגן דער צוגאָב־שול אין די אַמעריקעס באשטייט נישט אין דעם, אויף וויפל היינטיקע קינדער, וואָס קומען אין איר, פאַרשטייען מ ע ר אָדער ו ו י י נ י ק ע ר יידיש. די פראַגע איז גאָר אַן אַנדערע: צי ו ו י ל ן מיר, די מענטשן פון דער יידיש־וועלטלעכער סביבה, אַז אונדזערע קינדער זאָלן באַקומען און אָנהאַלטן אַ אינטימע פארבינדונג מיט אָט דער סביבה? מיר האָבן דערציילט, וואָס מען האָט געשריבן וועגן דער אַמעריקאַנער פּאַבליק סקול מיט 40 יאָר צוריק. אָבע די לאַגע אין פרט פון אָפּפרעמדונג פונעם יידישן קינד האָט זיך נישט געביטן. נישט די פּאַבליק סקול האָט זיך אין דעם פרט געביטן פאַר די 40 יאָר, אָבער אויך די יידיש־וועלטלעכע סביבה האָט זיך נישט געביטן. די לעצטע וויל נישט פאַרשווינדן, און איר דערציונגס־פּראָבלעם עקזיסטירט ווייטער. אויך די מאָטיווירונג פאַר דער דאָזיקער דערציונג האָט זיך נישט געביטן. אָט האָט אין 1927 ל יי ב ו ש ל ע ר ע ר אַרויסגעגעבן אַ בוך וועגן דער יידישער שול. און מיר הערן אַלץ די אייגענע באַגרינדונגען, פאַרוואָס עס איז נויטיק די צוגאָב־שול אין דער יידישער שפּראַך: „די אַמעריקאַנער סקול, שרייבט ער, איז נישט בלויז אַ דערציונגס־אינסטיטוציע, נאָר אויך — אפשט אין ערשטער שורה — אַ פּאָליטישע. דאָס איז די פּאָליטיק פונעם „שמעלצטאָפּ", דאָס איז די אַנטי־קולטורעלע און אַנטי־דערציערישע שטרעבונג אויסצוואָרצלען יעדע אייגנאַרטיקע היסטאָרישע שפּראָצונג פון די נאַציאָנאַליטעטן וואָס לעבן דאָ, איגנאָרירנדיק אינגאַנצן די גרויסע דערציערישע מעגלעכקייטן וואָס זיי פאַרמאָגן און וואָס וואָלטן געדאַרפט זיין נאָענט צום האַרצן פון יעדער אמתער דערציערישער אינסטיטוציע. אַזוי קומט אויס, אַז די פּאַבליק סקול האָט — אין בעסטן פאַל — בלויז אַ שייכות צו אונדזערע קינדער אויף וויפל זיי לעבן אין אַמעריקע. אָבער די פּערזענלעכקייט פון די קינדער ווערט דאָך נישט ווייניקער פאַרמירט אין זייער אינטימער, היימישער סביבה. אין דער היים איז דאָך יעדעס ווינקעלע, אַלע מנהגים, זיטן, לעבנסאַרטן, שפּראַך אא"וו — אַלץ איז דאָך פּאָלקלאָר, געשיכטע, זאַמלונגען פון גרויסע געזעלשאַפטלעכע איבערלעבונגען און אידעאַלן, — זאָלן אונדזערע קינדער בלייבן אָן יעדן באַגריף פון זייער זינען, אָן יעדן באַשייד פאַר די דאָזיקע וויכטיקע מאָמענטן, וואָס רייסן זיך סיי ווי בלינדערהייט אַריין אינעם געוועב פון זייער אַנטוויקלונג?

„אויב מיר קענען נישט שאַפן קיין צונויפגעשמאָלצענע יידיש־ענגלישע

*) דאָרט, ז' 479.

פערזענלעכקייט, וואָס ציט איר יניקה פון דער אינטימער יידיש־וועלטלעכער שול — כאָטש דאָס דאַרף תמיד זיין אונדזער שטרעבונג — זענען מיר געצווינגען צו דערפילן אונדזער מאָראַלן און דערציערישן חוב צו אונדזערע קינדער דורך בויען נאָכמיטאָג־שולן, וואו יענע טייל פון זייער סביבה, זאָל האָבן א מיגלעכקייט צו וואַקסן און זיך אַנטוויקלען. דאָס איז א גרויסע הייליקע אַרבעט, וואָס דאַרף באַגייסטערן דאָס האַרץ און שטאַרקן די האַנט וואָס טוט זי, און די דאָזיקע באַגייסטערונג דאַרף ביי אונדז אויף א האָר נישט שוואַכער ווערן צוליב די נאַטירלעכע פיינלעכע ספקות וועגן דער צוקונפט פון יידיש און דעם גאַנצן יידישן לעבן אין אַמעריקע, וויל אונדזער שול דאַרף קודם־כל שפּילן איר גרעסטע ראָלע אין דער גענויגטער דערציונג פון די קינדער, וואָס וואַקסן שוין איצט פאַר אונדזערע אויגן, אומאָפּהענגיק פון די גרויסע נאַציאָנאַל־היסטאָרישע פּראָגעס וועגן אונדזער צוקונפט".*)

אין קאַנאַדע, מעקסיקע, אַרגענטינע, בראַזיל האָט מען זיך שוין לאַנג דערנענטערט צום טיפּ פון א „צונויפגעשמאָלצענער" יידיש־ענגלישער אָדער יידיש־שפּאַנישער טאָגשול. אויך אין ניו־יאָרק רעדט מען אַלץ שטאַרקער וועגן דער נויטיקייט פון אזא שול. גלייכצייטיק ווערט דאָ פאַרשטאַרקט די פּראָפּאַגאַנדע, אַז אין דער צוגאָב־שול זאָל פאַרגרעסערט ווערן די צאָל טעג און שעהען, וואָס מ'גיט אָפּ פאַר די יידישע לימודים. די יידישע גנעזלשאַפטלעכקייט, הייסט עס, גיט אַלץ נישט אויף דעם געדאַנק פון אַן אייגענער יידיש־נאַציאָנאַלער און יידיש־וועלטלעכער דערציונג. דאַרף די יידישע פּעדאַגאָגיק און די מעטאָדיק פון דער יידישער שפּראַך אויך נישט אָפּשטיין און זי דאַרף זוכן אַלע מיטלען אויף צו פאַרשטאַרקן די דערגרייכונגען פון דער שול.

קאָן די צוגאָב־שול פּרעטענדירן און טרוימען צו דערפילן יענע גרויסע אויפגאַבן, וועלכע מיר האָבן געשטעלט דער נאָרמאַלער יידיש־וועלטלעכער שול? מיר מיינען, אַז יאָ. אויך די צוגאָב־שול דאַרף און קען זיך שטעלן די זעלבע אויפגאַבן. און זי דאַרף זוכן די וועגן און מעטאָדן אויף צו דערפילן זיי. נאָך מער קען מען עס באַהויפּטן, ווען מען רעדט נישט סתם וועגן דער צוגאָב־שול, נאָר וועגן די אַלע פאַרשידענע טיפּן שולן אין דער דערציונג־סיסטעם פון די יידן אין די אַמעריקעס (טאָגשולן, מיטלשולן, הויך־קורסן, פינף־טאָגיקע צוגאָב־שולן). עס לאָזט זיך דאָ דערגרייכן זייער אַ סך שעפערישקייט אויפן געביט פון יידישער שפּראַך און ליטעראַטור מצד די תלמידים. און די קינדער־שעפערישקייט — דאָס איז דאָך דער עיקר.

נישט געקוקט אויף דעם, וואָס די קינדער פאַרברענגען אזוי פיל צייט אין

*) **ל. לערער** — די מאָדערנע יידישע שול, נ"י, 1927, ז"ז 187, 188.

דער מלוכה־שול, פאַלט דאָך אויף דער יידישער צוגאָב־שול און בעיקר אויפן לימוד פון יידיש — אַ סך אויפגאַבן אפילו פון אַלגעמיינער הומאַניסטישער און סאָציאַלער דערציונג. און וואָס מער די צוגאָב־שול וועט אין דעם פּרט באַרייכערן די תלמידים, זיי ווייזן איר אַנדערשקייט פון דער מלוכה־שול און איר דערציונג־דיסציפּלין, — אַלץ מער אויטאָריטעט וועט די יידישע שול באַקומען אין די אויגן פון אירע תלמידים. די יידישע צוגאָב־שול קאָן נישט זאָגן: פון דער אַלגעמיין־מענטשלעכער, געזעלשאַפטלעכער און סאָציאַלער דערציונג בין איך פּטור. אירע פליכטן לגבי דעם יידישן קינד זענען אין דעם פּרט די זעלבע, ווי אין דער פאָלקס־שול, נאָרמאַלער יידיש־וועלטלעכער שול.

נו, און וועגן די יידיש־געזעלשאַפטלעכע, קולטור־נאַציאָנאַלע אויפגאַבן פון דער צוגאָב־שול דאַרפן מיר דאָ איצט שוין געוויס מער נישט רעדן. מיר האָבן דאָס גענוג אַרומגערעדט און באַלויכטן אין די פריערדיקע פּאַראַגראַפן.

און דאָ, אין אַ מעטאָדיק פון יידישער שפּראַך פאַר יידישער לערער, ווילן מיר נאָכאַמאָל און נאָכאַמאָל אונטערשטרייכן: דער צענטראַלער לימוד אין דער יידישער צוגאָב־שול איז יידיש, יידישע שפּראַך און ליטעראַטור; און דעריבער טראָגט דער לימוד פון יידיש דעם הויפּט־לאַסט אין פּרט פון די אַלגעמיינע און נאַציאָנאַלע דערציערישע אויפגאַבן.

„אונדזער שול איז אַ שפּראַך־שול, וואָס לייגט אַרויף אויף דער שפּראַך און ליטעראַטור אַ גוואַלדיק וויכטיקע ראָל אין דער נאַציאָנאַלער און קולטור־עסטעטישער אַנטוויקלונג פון קינד... מיר מוזן שטרעבן, אַז ביים לערנען די קינדער יידיש ווי די פאָלקס־שפּראַך און די קולטור־שפּראַך זייערע, זאָלן זיי צוזאַמען מיט דער שפּראַך אין זיך איינזאַפּן די געפילן פון ליבע צום פאָלק, טיפע פאַרשטענדענישן פאַר די פאָלקס־אינטערעסן און פעיקייטן אויפצונעמען און פאַרשטיין די פאַרשידענע דערשיינונגען אין דעם לעבן פון פאָלק.״*)

און פון אַ צווייטן פּעדאַגאָג הערן מיר: „פאָלקס־קולטור איז נישט מעגלעך אָן אַ פאָלקס־שפּראַך. אָן אייגענער שפּראַך איז נישט מעגלעך נאַציאָנאַלע שאַפונג.

... זיך אָפּזאָגן פון יידיש — מיינט זיך אָפּזאָגן פון הונדערטער יאָרן יידיש לעבן. אַרויסרייסן יידיש פון דער שול — מיינט אַרויסרייסן פון דער דערציונג יידיש לעבן און יידיש שאַפן פון די לעצטע עטלעכע צענדליק דורות, מיינט איבעררייסן מיט דורות יידן, וואָס זענען אומגעקומען אין די קאַלך־אויוונס און

*) חיים פּינקעלשטיין, אַנאַליטישע לערן־פּראָגראַם, ז״ז 22,20.

מיט אלץ וואס זייער רייכער גייסט האט געשאפן... פארהייליקן זייער לעבן, זייערע שאפונגען דארפן מיר. דעריבער דארף די יידישע שפראך פארנעמען דאס ווירקסטיקסטע, דאס ערשטע ארט אין שול פון אלע יידישע תפוצות, אריינגענומען מדינת ישראל״.*)

אויך דער אויבן־דערמאנטער פראגראם־פראיעקט פארן לימוד פון יידיש, צונויפגעשטעלט פון י ו ד ל מ א ר ק שטעלט זיך אפ באריכות אויף די אלגעמיין־דערציערישע און נאציאנאלע אויפגאבן פון דער צוגאב־שול, און ער פארמולירט זיי אין אזעלכע ווערטער:

„א) דערפירן דערצו, די קינדער זאלן זיך פילן ווי צוגעהעריקע צום יידישן פאלקס־כלל, ווי פאראינטערעסירטע אין איצטיקן גורל פון יידישן פאלק און זיין עתיד; ספעציעל — די קינדער זאלן האבן אן אינטימע, איניקסטע באציונג צום לעבן און צו די אידעאלן פון יידישן ארבעטער.

„ב) וועקן ליבשאפט און אכטונג פאר דער יידישער שפראך און א ווילן מיטצוהעלפן אין דער אנטוויקלונג פון דער יידישער קולטור; צוגעוואוינען צו לייענען יידיש פון אייגענעם אינטערעס וועגן, פון אן אייגענעם אימפולס ארויס; צוגעוואוינען צו רעדן יידיש אין דער היים און אין קרייז פון שול און שול־חברים, און דורך דעם בכלל צוגעוואוינען צו יידיש ווי צו א צווייטער רעדשפראך.

„ג) דערנענטערן די קינדער צו די עלטערן, ווי איין רינג צו א צווייטן רינג אין דער קייט יידישע דורות, שאפן לעבעדיקע פארשטעלונגען וועגן דעם איצטיקן יידישן לעבן דא און אומעטום און וועגן זייער לעבן אין דעם נאענטן עבר.

„ד) העלפן ארויסאנטוויקלען דאס געפיל, אז די קולטור־צווייאיקייט, די גלייכצייטיקע צוגעהעריקייט צו צוויי באזונדערע קולטור־סביבות, איז נישט קיין יאך און נישט קיין אנשיקעניש, נאר דארף אויפגענומען ווערן מיט פרייד און שטאלץ.

די צילן פון דעם מין זענען, פארשטייט זיך, די אלגעמיינע צילן פון דער יידישער דערגאנצונג־שול. אבער היות ווי דער לימוד פון יידיש איז דער הויפט־לימוד פון דער שול, דארף דער לימוד אויפגעבויט ווערן אזוי, אז א גרויסער טייל פון דער גארער אחריות פון דער שול זאל פאלן אויף אים.״

***

---

*) **זלמן יעפרויקין**, קולטור און דערציונג, **אקט. 1948.**

לאָמיר איצט סומירן דאָס אַלץ, וואָס איז אויבן אַרויסגעבראַכט געוואָרן.

אַלע צילן און אויפגאַבן, וועלכע מיר האָבן אינעם ערשטן קאַפּיטל פאָר־מולירט פאַרן יידיש־לימוד אין דער נאָרמאַלער, נאַטירלעכער פאָלקשול אין יידיש, זענען אויך חל אין דער פולער מאָס אויף דער צוגאַב־ און דערגאַנצונג־שול אין די אַמעריקעס. אויך דאָ שטייען פאַרן לימוד פון יידישער שפּראַך און ליטעראַטור די זעלבע גרויסע אויפגאַבעס:

1) דערציען די קינדער אין נאַציאָנאַלן באַוואוסטזיין; באַקעמפן אין זיי דאָס געפיל פון מינדערווערטיקייט, דעם שיפלות־קאָמפּלעקס, וואָס אַנטוויקלט זיך ביי זיי אונטערן איינפלוס פון פאַרשידענע אויסערלעכע און אַפילו רייך־יידישע אומשטענדן און סיטואַציעס; אַנטוויקלען אין זיי די פעיקייט זיך אַנט־קעגנצושטעלן דער אויפגעצוואונגענער אָדער דער כלומרשט־פרייוויליקער אַסימי־לאַציע, וועלכע שפּאַרט אויף זיי פון אַלע זייטן; דורכדרינגען זיי מיט די גרויסע נאַציאָנאַלע שליחותן און אחריותן, וואָס דאָס לעבן האָט אַרויפגעלייגט אויף אונדזער דור; אַנטוויקלען אין זיי ליבע און צוגעבונדנקייט צום אָרטיקן יידישן לעבן און היגן קיבוץ מיט זיינע אָרגאַניזירטע שאַפונגס־פאָרמען. אַנטוויקלען אין זיי דעם נאַטירלעכן אָפּטימיסטישן איינשטעל לגבי דער דאָיקייט.

2) אַנטוויקלען אינעם תלמיד פון דער יידיש־וועלטלעכער שול די פעיקייט זיך אַנטקעגנצושטעלן די פאַלשע טענדענצן פון דער פּרעמדער שול צו פאַרניכטן אין אים אַלע סימנים פון נאַציאָנאַלער אינדיווידואַליטעט, וואָס דאָס פירט ממילא צו דער פאַרניכטונג פון זיין פּערזענלעכקייט בכלל, צו דער פאַרווישונג פון זיין אייגנעם פּרצוף, צו זיין כאַראַקטערלאָזיקייט, שאַבלאָנאַרטיקייט; אַנט־וויקלען אין אים דעם מאַקסימום שעפערישקייט, אַקטיווקייט, אין זייער פולן פרייען אויסדרוק.

3) אַנטוויקלען אין אים זעלבשטענדיקייט פון קריטישן געדאַנק, ממילא אויך זיין איבערגעגעבנקייט צו וועלטלעכקייט, זיין ווידערשטאַנד־פעיקייט לגבי דעם אויטאָריטעט פון רבי און ראַבאַי; זיין אַנטקעגנשטעלן זיך צום געדאַנק, אַז יידן זענען אַ רעליגיע און נישט קיין נאַציע.

4) אַנטוויקלען אין אים טאָלעראַנץ, דרך־ארץ און געטריישאַפט צום איי־דעאַל פון סאָציאַליזם, צו וועלכן יידן אַלס אַ וועלט־פאָלק מוזן האָבן אַ גאָר באַ־זונדערס פּאָזיטיוון איינשטעל; אַנטוויקלען אין אים אַקטיוון געזעלשאַפטלעכן חוש, ווילן צו באַטייליקן זיך אַקטיוו אין לויפנדיקן געזעלשאַפטלעכן לעבן.

5) צובינדן אים צו דער יידישער שפּראַך און קולטור, ווי צו דער גאָל־דענער קייט, וואָס נעמט אַרום כל תפוצות ישראל; אַרויסרופן אין אים פרייד פון אייגענער קולטור־שאַפונג אין דער שפּראַך פון די ברייטע יידישע פאָלקס־

מאַסן; אנטוויקלען אין אים ליבע צום יידיש־קלאַנג, לערנען אים אָבסערווירן די שיינקייט פון פאָלקס־שפּראַך און אַרויסרופן אין אים דעם ווילן און די פרייד אליין בייצוטראָגן צו דער שאַפונג אין דער דאָזיקער שפּראַך.

3. וואָס קען די מעטאָדיק לערנען פון דער יידישער פאַרגאַנגענהייט?

עס ליגט נישט אויף דער ליניע פון אונדזער אָפּהאַנדלונג צו מאַכן געשיכטלעכע עקסקורסיעס אין געביט פון יידישער דערציונג. דאָך לוינט זיך אַ פּאָר זייטלעך ווידמען דער טעמע, כדי דער לייענער־לערער זאָל זיך אָפּגעבן אַ חשבון, אַז דער צוגאַנג צו דער שול און צום לערנען ווי צו אַן ענין פון העכערער מדרגה, ווי צו אַן ענין, וואָס איז ענג געבונדן מיטן גאַנצן זינען פון יידישער עקזיסטענץ, ווי צו אַן ענין וואָס איז אַ באַשטאַנד־טייל פון דער נאַציאָנאַלער אידעאָלאָגיע, — אָט דער גאַנג איז במשך פון דורות געווען אַן אָנגענומענע און זעלבסטפאַרשטענדלעכע זאַך ביי יידן. און מיר, די מאָדערנע פאָרזעצער פון יידישן פיזישן און גייסטיקן קיום, דאַרפן אַ סך לערנען פון אָט דער יידישער פּעדאַגאָגיק פון דער פאַרגאַנגענהייט.

יידן האָבן קיינמאָל נישט באַטראַכט די שול ווי אַ זאַך פאַר זיך, אויסערן לעבן, אָדער ווי עפּעס אַן אינסטיטוציע פאַר „דערציונג". דאָס אַמאָליקע יידישע לעבן ווייסט גאָר נישט פון אַזאַ ספּעציעלן פּראָבלעם ווי דערציונג. די לעצטע גיסט זיך אינגאַנצן צונויף מיט לערנען תורה (תלמוד תורה) און עבודת הבורא. דערציונג און תורה לערנען — דאָס איז דאָס זעלבע; לערנען און פּראַקטישע פרומקייט — זענען איינס און דאָס זעלבע. דאָס איז חל פאַר קליין און גרויס.

„מער פון אַלץ באַמיען מיר זיך וועגן דער קינדער־דערציונג, און דאָס אָפּהיטן די תורה און פרום זיין אין הסכם מיט איר — האַלטן מיר פאַרן וויכ־טיקסטן יסוד פון גאַנצן לעבן" — אַזוי לייענען מיר נאָך ביי יוסף פלאַוויוס. און אַזוי פאָרמולירט אויך די אַמאָליקע יידישע דערציונג — דער היינטיקער פאָרשער פון איר געשיכטע: „איין איינציקן און באַזונדערן שטרעבן האָבן זיי געהאַט ביים דערציען זייערע קינדער: צו מאַכן זיי פאַר כשרע יידן, וואָס קענען די תורה און זענען יראי שמים, אָפּגעהיטן און איבערקלייבעריש אין די מצוות — אין לייכטע ווי אין שווערע —, און צו מאַכן זיי ליב גאָטס נאָמען אין אַזאַ מאָס, אַז זיי זאָלן גרייט זיין, ווען ס'וועט נויטיק זיין, אָוועקצוגעבן זייער לעבן אויף קדוש השם. אויף צו דערפילן די דאָזיקע שטרעבונגען זענען געווען באַ־

שטימט אַלע לימודים און אַלע באַמיונגען, און אויף דעם מזבח האָבן זיי מקריב געווען אַ סך קרבנות".*)

אַט די ווערטער, מיט וועלכע ש. אסף כאַראַקטעריזירט די דערציונג ביי די יידן פון מיטלאַלטערלעכן דייטשלאַנד און פּוילן, קאָן מען זאָגן וועגן דעם כאַראַקטער פון יידישער דערציונג אין אַלע צייטן, ביי אַלע טיילן פון פאָלק. עס איז. פאַרשטייט זיך, שטאַרק איבערגעטריבן, ווען ד"ר פראַנקפורטער, ד"ר מיר־קין **) א"א" באַמיען זיך פאַרצושטעלן די אַמאָליקע יידישע דערציונג־סיסטעם ווי אַזעלכע, וואָס פאַרמאָגט אין זיך אַלע אייגנשאַפטן פון דער מאָדערנער פּראָג־רעסיווער פּעדאַגאָגיק. אין דער אמתן, האָבן אויף דער יידישער דערציונג, פּונקט ווי אויף דער גאַנצער יידישער קולטור, שטענדיק געווירקט די צייט און די איינפלוסן פון די פרעמדע פעלקער.***) אָבער די יידישע דערציונג איז פאָרט געווען אַן אייגנע אויסגעהאַלטענע יידישע וועלט־אָנשויונג און נאַציאָנאַלער אידעאַל.

עס איז נישט געווען בילדונג לשם בילדונג, עס איז אַ בילדונג לשם שמים. די דערציונג האָט געהאַט פּראַקטישע ל ע ב נ ס־כוונות — פאַרשטייט זיך, פון רעליגיעזן כאַראַקטער. מיר וואָלטן געקענט אָנפילן גאַנצע בלעטער מיט מאמרים און אָנזאָגן פון די חכמי התלמוד אויף דער טעמע דערציונג. אַ טייל פון זיי זענען פּראַקטישע רעגולאַציעס, אָבער דאָס רוב זענען עס לעבנס־חכמות מיט אַ טיפן נאַציאָנאַל־פּסיכאָלאָגישן אינהאַלט. מיר ווען דאָ ברענגען ווייטער נאָר אַ קליינע צאָל אַזעלכע מוסטערן — און דאָס נאָר אין יידישער איבערזעצונג. אין די דורך מיר ציטירטע ווערק און אנדערע ענלעכע אָפּהאַנדלונגען קען דער לייענער געפינען הונדערטער אַזעלכע ווערטלעך אין העברעיש־אַראַמישן אָריגינאַל.

„נישט דאָס לערנען איז דער עיקר, נאָר די מעשים". — „די פּראַקטישע באַנוצונג מיט דער תורה איז וויכטיקער ווי דאָס לערנען זי". — „ווייַ איז דעם תלמיד־חכם, וואָס איז עוסק אין דער תורה, אָבער ער האָט נישט אין זיך קיין

*) ש. אסף, מקורות לתולדות החנוך בישראל, 1, אַריינפיר.

**) י. מירקין — תולדות החנוך וההוראה, ירושלים, תר"פד.

Rr. S. Frankfurter, *Das Altjüdische Erziehungs und Uuterrichts-wesen im Lichte moderner Bestrebungen*, Wien, 1910.

***) זע ד"ר י. רובין, געשיכטע פון דערציונג, ז"ז 54־64. די געשיכטע איז געדרוקט ווי אַ ביילאַגע צו דער וואַרשעווער „נייע שול" אין די יאָרן 1927־1930, דערפירט ביז ז' 228 און נישט פאַרענדיקט. זע אויך

Strassburger —*Geschichte der Erziehung und des Unterricht bei den Israeliten*, 1885.

יראת־שמים". — "דער וואָס זיינע קענטעניש זענען גרעסער ווי זיינע מעשים — צו וואָס איז ער געגליכן? צו אַ בוים, וואָס האָט אַ סך צווייגן און ווייניק וואָרצלען. אָבער דער וואָס זיינע מעשים זענען גרעסער פון זיינע קענטעניש — צו וואָס איז ער געגליכן? צו אַ בוים, וואָס האָט ווייניק צווייגן און אַ סך וואָרצלען און ער הערט נישט אויף צו טראָגן פרוכטן". — אַז דאָס לערנען מוז פירן און מוז זיך פאָרן מיט פּראַקטישע מעשים טובים, מיט מוסטערהאַפטי־קייט, מיט אויפריכטיקער גאָט־דינונג — אויף דעם ווערט אָנגעוויזן הונדערטער מאָל. "רבי טרפון, רבי יוסי הגלילי און רבי עקיבא, ווערט דערציילט, האָבן אַמאָל געפירט אַ גאַנצע דיסקוסיע אויף דער טעמע: "וואָס איז גרעסער — דאָס לערנען צו די מעשים? האָבן אַלע געענטפערט און געזאָגט: דאָס לערנען איז וויכטיקער, ווייל דאָס לערנען פירט צו מעשים... די מעשים זענען אָפּהענגיק פונעם תורה־לערנען, אָבער דאָס תורה־לערנען איז נישט אָפּהענגיק פון די מעשים". — "אַט אַזוי ווי דאָס וואַסער רייניקט דעם טמאדיקן פון זיין טומאדיקייט, אַזוי איז אויך — דברי תורה דערהויבן דעם מענטשן פונעם שלעכטן וועג צום גוטן וועג ארוים." — "דער וואָס לערנט אויף נישט צו ט אָ ן — איז בעסער שוין פאַר אים, ער זאָל נישט באַשאַפן ווערן".

פון דער אנדערער זייט אָבער שטעלט די דאָזיקע לעבנס־פילאָזאָפיע אַ שטאַרקן טראָפּ אויפן לערנען גופא. דאָס לערנען איז אַן אמתער קולט פאַר גרויס און פאַר קליין. "טאָג־טעגלעך שיקט גאָט ארויס זיין מלאך, כדי צו צעשטערן די וועלט, אָבער עס געניגט איין איינציקער קוק גאָטס אויף די שול־קינדער און די לערנערס, און זיין צאָרן ווערט פאַרוואַנדלט אין רחמים". — "שטעלט אויף וואָס מער תלמידים"! — "זאָל דיין הויז זיין אַ זאַמל־פונקט פאַר די חכמים!". — צווישן די עטלעכע זאַכן "וואָס דער מענטש עסט זייערע פּירות אויף דער וועלט און דער קערן בלייבט אים אויף דער קומענדיקער וועלט" — ווערט אָנגעגעבן דאָס לערנען תורה ווי די העכסטע דערגרייכונג. — "ווער עס וויל דערקענען גאָט, דער זאָל לערנען די ה ג ד ה, וואָרים פון איר וועסטו דער־קענען גאָט ברוך הוא און וועסט זיך מדבק זיין צו זיין וועג". — "עס איז גאָר נישטאָ קיין מענטש, וואָס לערנען לערנט ער נ י ש ט, נאָר טאָן טוט ער י אָ", דאָס הייסט ער זאָל האַנדלען עטיש־רעליגיעז. אַזוי אַרום, איז אַלץ אָפּ־הענגיק פונעם תורה־לערנען.

די באַקאַנטע יידישע פּעדאַגאָגין פ. שאַרגאַראָדסקאַ כאַראַקטעריזירט מיט די ווערטער די אויפגאַבן פון דער יידישער דערציונג, אַזוי ווי מען האָט עס פאַרשטאַנען אין דער תקופה פון די תנאים:

"דער נאָענטסטער צוועק פון דער דערציונג איז די באַקאַנטשאַפט מיט די עטיש־רעליגיעזע שריפטן, וועלכע זענען דער איינציקער קוואַל פון זיטלעך־

רעליגיעזער דערציונג... איז דעריבער זעלבסטפאַרשטענדלעך, אז דאָס לערנען די תורה ווערט באַטאַנט ווי דער יסוד פון דער דערציונג־סיסטעם... די דער־קענטעניש פון גאָט איז דער גרונט־באַדינג פאַר דער זיטלעכער האַנדלונג, און די דאַזיקע דערקענטעניש מוז יעדער שעפּן אוממיטלבאַר פון דער תורה... אָבער הגם אַלס דער נאָענטער צוועק פונעם דערציונגס־אידעאַל ווערט באַטאַנט דאָס לערנען תורה, דאַך דאַרף עס בשום אופן נישט באַטראַכט ווערן ווי אַ זעלבסט־צוועק, נאָר ווי אַ באַדינג צום וויטערדיקן דערציונגס־צוועק: דערפילונג פון די עטיש־רעליגיעזע געבאָטן, וועלכע געפינען זיך אין דער תורה.... דאָס לערנען טאָר זיך נישט פאַרוואַנדלען אין אַ פּוסט וואָרט, נישט אין עפּעס אויסערלעכס. דאָס לערנען דאַרף אַרויסווייזן אַן איינפלוס אויף דער גאַנצער פּערזענלעכקייט... די גוטע האַנדלונג איז אָבער אויך צו גלייכער צייט אַ דערציונגס־מיטל צו אַן אַנדערן צוועק: דורך דער גוטער האַנדלונג זאָל דער מענטש באַליבט מאַכן גאָט צום אַנדערן מענטשן... דער דערציונגס־אידעאַל איז: צו זיין זיטלעך־רעליגיעז פולקאָמען."*)

די נאַציאָנאַל־רעליגיעזע דערציונג איז, אַזוי אַרום, באַטראַכט געוואָרן און איז געווען אַ וויכטיקסטער פאַקטאָר אינעם לעבן פון פאָלק. די נאַציאָנאַל־רעליגיעזע דערציונג האָט געדאַרפט דינען ווי אַ קעגנגיפט קעגן אויסערלעכע רדיפות און קעגן די פּרוואון אָפּצושוואַכן דעם נאַציאָנאַלן אייגנאַרט פון פאָלק. די יידישע דערציונג איז שטענדיק אויסן געווען עפּעס ה ע כ ע ר ס. און ווייל דאָס תורה־לערנען איז געווען געבונדן מיט העכערע נאַציאָנאַל־רעליגיעזע אידעאַלן, זיינען דעריבער די פאָדערונגען צום תלמיד חכם און צום לערער געווען זייער הויך: „יענער תלמיד חכם, וואָס זיין אינערלעכקייט איז נישט אַזוי ווי זיין אויסערלעכקייט — יענער איז נישט קיין תלמיד חכם". צו לערנען מיט אַנדערע תורה איז נישט יעדער באַרופן און צוגעפּאַסט; ער מוז פאַרמאָגן גענוג אויפריכטיקייט און איניקסטע פולקאָמענקייט: „אויב דער רבי איז גלייך צו אַ געטלעכן מלאך — מעג מען זוכן תורה פון זיין מויל, און אויב נישט — טאָר מען נישט זוכן תורה פון זיין מויל". אַזאַ פאָדערונג פון געטלעכקייט און „מלאכ־שאַפט" איז אויסטערליש. און דאָס נעמט זיך דערפון, ווייל דאָס לערנען תורה האָט געהאַט אַן אומגעהויער וויכטיקע מיסיע פון אייגהאַלטן דעם קיום פון פאָלק, אויפהאַלטן אים אויף אַ הויכער מדרגה פון גייסטיקער קולטור. די דער־ציונג האָט געהאַט פאַר זיך הויכע אידעאַלע אויפגאַבן און כוונות. די דערציונג איז שטענדיק ביי יידן געווען צילבאַוואוסט, צוועקמעסיק צוגעפּאַסט צו די

*) F. Schargorodska — *Die Pädagogishen Grundlagen des Pharisäischen Judentums des Tannaitischen Zeitalters in Palästina*, Riga, 1913, p. 22-29.

נאַציאָנאַלע פאָדערונגען און אינטערעסן פון פאָלק. און דער דאָזיקער דערציונגס אידעאַל דאַרף אונדז דינען ווי אַ מוסטער אויך אין היינטיקער צייט.

אַ מאָדערנער יידיש-אַמעריקאַנער געלערנטער פאָרמולירט דעם כאַראַקטער פון דער אַמאָליקער יידישער דערציונג אַזוי: „תורה ווערט אָפט באַנוצט ווי אַ סינאָנים פון יידישער דערציונג. דער העברעיִשער טערמין פאַר דערציונג איז געווען תלמוד תורה, דאָס לערנען תורה. דער צענטער פון דער יידישער דערציונג ליגט דעריבער נישט אינעם יאָגן זיך נאָך וויסן און די דערגרייכונגען פון קולטור, אַזוי ווי אין אונדזער מאָדערנער סיסטעם, נאָר גיכער אין דער אויפפירונג... יידישע דערציונג איז קיינמאָל נישט געווען עטוואָס אַזוינס, וואָס איז פרעמד צום לעבן אָדער איז פשוט אַן אינסטרומענט, וואָס דינט אויף צו גרייטן זיך צום לעבן און וואָס שפּעטער קען מען דערפון זיך אָפּטרייסלען, ווען זיין נוצלעכקייט האָט אויפגעהערט. יידישע דערציונג איז גיכער געווען סינאָנימיש מיט לעבן. זי וויקלט פונאַנדער דאָס לעבן און גיט אים אַ ריכטונג און אַ זינען... יידישע דערציונג איז דעריבער געווען אין תוך כאַראַקטער-דערציונג".*)

זאָל זשע דער היינטיקער יידישער לערער זיך נישט שרעקן פאַר דער גרויסער נאַציאָנאַלער לאַסט, וואָס די שול-אַרבעט לייגט אויף אים אַרויף. די נייע יידישע וועלטלעכע שול און פריער פאַר אַלץ דער לימוד פון יידישער שפּראַך און ליטעראַטור — דאַרפן האַלטן הויך די פאָן פון יידישער נאַציאָנאַלער דערציונג. צוגעפּאַסט צו אונדזער צייט און צו אונדזער יידיש-וועלטלעכער סביבה, צוגעפּאַסט צו די באַדינגונגען פונעם יידישן לעבן אין די אַמעריקעס — לאָמיר טון אַלץ כדי צו דערפילן אונדזער נאַציאָנאַלן חוב און עובדה. לאָמיר דורך דער שול און דורכן יידיש-לימוד שמידן דעם נאַציאָנאַלן כאַראַקטער און ווילן פון אונדזערע קינדער.

לאָמיר בלייבן געטריי דעם געשילדערטן יידישן דערציונגס-אידעאַל. אפילו די צוגאָב-שול אין די אַמעריקעס טאָר נישט פאַרוואַנדלט ווערן אין אַ וואַרשטאַט וואו מען לערנט אויס די קינדער אַ שייטל יידישיסטישע עברי און אַ בריוול אָנשרייבן צו קרובים. מיר מוזן אונדזער דערציונג באַהויכן מיט גרויסע אידעאַלן, און מיר דאַרפן זאָגן די עלטערן פון די קינדער: אויב אייערע קינדער וועלן ביי אונדז פאַרבלייבן אין שול די נויטיקע צאָל יאָרן, וועלן מיר זיי אויספאָרמירן פאַר גוטע, געטרייע קינדער פון אונדזער פאָלק.

יידיש-וועלטלעכע שול טאָר נישט קוקן אויף זיך ווי אויף אַ פאַבריקל פון יודאַיסטיק-ידיעות, דעם לימוד פון יידיש פירן מיר דאָ נישט צוליב שמאָלפּראַקטישע צוועקן און אויך נישט כדי סתם צו באַרייכערן די קינדער מיט „נאָך

*) Nathan Drazin — *History of Jewish Education*, Baltimore, 1940, p. p. 11—14.

אַ שפּראַך". מיר זענען אויסן נישט די „קענטעניש", נאָר דעם קולטור־נאַציאָנאַלן גייסט, וואָס מיר קענען דורך זיי איינפלאַנצן אין די תלמידים. יידישע שפּראַך איז וועלטלעך, ממילא ליגט דער צענטער ביים לערנען יידיש (שפּראַך און ליטעראַטור) אויף דעם קולטור־נאַציאָנאַלן עלעמענט, אויף דער נאַציאָנאַל־באַוואוסטזיניקער זעלבסט־דערקענטעניש.

דורך יידיש אַפּעלירן מיר צו די עמאָציעס פון קינד, צו זיין פאַנטאַזיע, צו זיין אַליידישלעכקייט. אַזוי ווי דער אַמאָליקער ייד האָט זיך באַצויגן צו דער אויפגאַבע פון לערנען תורה, אַזוי דאַרפן מיר זיך באַציען היינט צום לימוד פון יידישער שפּראַך און ליטעראַטור. — שטעלט אויף וואָס מער תלמידים און געניסער פון דער יידישער שפּראַך און פון אירע קולטור־אוצרות! — דאָס איז אונדזער מאָדערנער לאָזונג.

גייענדיק מיטן דרך פון דער אַמאָליקער יידישער דערציונג, ווילן מיר היינט דורך אונדזער נייער שול און אין דער ערשטער ריי דורכן לימוד פון יידישער שפּראַך און ליטעראַטור — באַאיינפלוסן די גאַנצע פּערזענלעכקייט פונעם יונגן דור, אַריינציען אים אין די שאַפערישע פּראָצעסן פון פאָלק, פאַרבינדן אים מיטן פאָלקס לעבנס־פילאָזאָפיע. דער לימוד פון יידישער שפּראַך און ליטעראַטור, צוזאַמען מיט די אַנדערע יידישע לימודים, — דאָס איז אונדזער מאָדערנער „תלמוד תורה", און לגבי אים טראָגן מיר גרויסע פאַראַנטוואָרטלעכקייט.

די אויבן־געזאָגטע שורות זענען נישט אויסן צו פירן „פּראָפּאַגאַנדע" פאַר יידיש, נאָר צו געבן אַ ריכט־שנור ד ע ר שול און ד ע ם לערער, וואָס פירן יאָ דעם לימוד פון יידיש. דער וואָס האָט אַליין נישט קיין גלויבן און קיין באַגייסטערונג פאַר דער יידישער שפּראַך, טאָר נישט זיין קיין לערער פון יידיש. די מאָדערנע מעטאָדיק קען נישט פאַדערן פון דעם לערער, ער זאָל זיין אַ „געטלעכער מלאך", אָבער זי קען און דאַרף פאַרלאַנגען פון אים, ער זאָל צוגיין צום שפּראַך־לימוד מיט אַ „העכערן שטאַנדפּונקט", מיט אַן אידעישן און אידעאַליסטישן מאַסשטאַב. די אויפגאַבע פון דער מעטאָדיק איז בכלל נישט אויס־צוטראַכטן קונצמאַכעריי און געשיקטקייט־מיטלען ביים לערנען, צוטראָגן דעם לערער אַ רעצעפּטן־קאָדעקס און אַנטשיידונגס־בוך פאַר אַלע זיינע ספקות און שוועריקייטן ביים לערנען. די אויפגאַבע פון דער יידיש־מעטאָדיק איז אָנצינדן אינעם האַרצן פונעם לערער די גרויסע נאַציאָנאַלע ווייזע און פאָלקס־ליבע, מיט וועלכע די מוטער־שפּראַך איז אַזוי אינטים געבונדן. און וואָס שווערער עס איז די לאַגע פון יידיש אין אונדזער צייט, אַלץ מער ענטוזיאַזם און מסירת־נפשדיקע באַציונג פאָדערט זיך פונעם לערער.

אַלגעמיינע אָנווייזונגען וועגן דער באַרייכערונג פון קינדס שפּראַך

פֿאַרמעל איז דער הויפּטציל פונעם שפּראַך־לימוד דאָס אויסלערנען לייענען. דאָס הייסט אויסלערנען דעם קינד פאַרשטיין, וואָס עס איז געדרוקט אין בוך, אַזוי אַז ער זאָל קענען דייטלעך, לויפיק און ריכטיק לייענען פאַרן צווייטן און אויך שטילערהייט פאַר זיך — מיט די אויגן, „שטומערהייט”. אין דער אמתן אָבער מיינט דאָס אויסלערנען לייענען עפּעס מער: דאָס קינד זאָל זיך אויסלערנען האָבן הנאה פונעם לייענען, קענען דורכדרינגען זיך מיט די געפילן און געדאַנקען פון די געדרוקטע שורות, זיין בכוח צו שעפּן פון דאָזיקן קוואַל מוט און לעבנסלוסטיקייט, גליק און אידעאַלן. אויסלערנען לייענען — הייסט מאַכן פעיק דעם תלמיד זיך באַהעפטן מיט דער נאַציאָנאַלער ליטעראַטור, קולטור און איר סביבה, זיך פילן אַלס אַ טייל פון גרויסן נאַציאָנאַלן כלל. אויסלערנען לייענען — דאָס באַטייט מאַכן פעיק דעם תלמיד צו שעפּן פון געדרוקטן וואָרט נייע אוצרות פון ידיעות און קענטעניש, האָבן אינעם בוך אַ געווער פון זעלבסט־אַנטוויקלונג און זעלבסטבילדונג.

שטעלן מיר אָבער פעסט אַזעלכע צילן פונעם לייענען־לימוד, דעמאָלט איז קלאָר, אַז דאָס איז נישט קיין אַרבעט פון טעכניק און נישט קיין פראַגע פון אויסערלעכע מעכאַנישע קענטענישן. דאָ האַנדלט זיך וועגן אַ געוואַלדיק גרויסער אינערלעכער, קאָמפּליצירטער אַרבעט, וועגן אַ דערציונג־אויפגאַבע, ביי וועלכער דער מעכאַניזם פון לייענען איז דאָס קלייניקסטע און כמעט אגב־אורחאַדיקע. די אויפגאַבע פון אויסלערנען לייענען, מיטן רעזולטאַט פון פולקאָמער באַוואוסטזיניקייט בנוגע צום טעקסט, וועט דערגרייכט ווערן נאָר דעמאָלט, ווען ביים תלמיד וועט אויסגעאַרבעט ווערן אַ לעבעדיקער שפּראַך־חוש, און ער אַליין זאָל ווערן אַ טיכטיקער טרעגער פון דער לעבעדיקער מוטערשפּראַך און אַ שפּראַכשעפּער.

לאָמיר אויך אַ ווײַלע פאַרגעסן וועגן אונדזערע אַמעריקאַנער צוגאָב־שולן, לאָמיר זיך שטעלן די פראַגע: אויף וויפל זענען בכלל צוגעגרייט די קינדער, וואָס קומען אָן אין פאָלקשול, צו אַזאַ גרויסער שפּראַכאַרבעט? ווי רייך איז די שפּראַך, וואָס עס פאַרמאָגן די דאָזיקע קינדער? פאַרהעלטנישמעסיק ברענגען מיט זיך די קינדער פון דער היים היפּשע אוצרות מיט פאַרשטעלונגען, באַאָבאַכטונגען און פאַרשידענע ידיעות. דאָס צינגל איז דערביי בײַם קינד אויך גאַנץ גוט געשליפן, אָבער אין אַלגעמיין איז זײַן שפּראַך אָרעם און בלאַס, זײַן ווערטערבוך — געמיין און איינזײַטיק, זײַן פעיקייט אויסצודריקן פּינקטלעך דאָס, וואָס ער טראַכט, — גאָר ווייניק אַנטוויקלט, ער פאַרשטייט אויך אָפט שוואַך דעם פּרעמדנס ווערטער און זייער מיין — נאָך ערגער, ער פאַרשטייט זיי אָפט שלעכט, פאַלש, אויף זײַן אייגענעם קינדערישן אופן. צו גיך אַנטוויקלט זיך דאָס קינד אין דער תקופה, וואָס נעמט אַרום דעם משך צייט ביזן אָנקומען אין שול, צו פיל ענערגיע, לעבנס־פעיקייט און לעבנס־קענטענישן זאַמלט ער אָן פאַר די יאָרן, אַזוי אַז זײַן רעד־פעיקייט באַווײַזט נישט אָנצויאָגן דעם ריזנגאַנג פון זײַן פיזישער און גייסטיקער אַנטוויקלונג. דאָס פולקאָמענע באַהערשן פון דער שפּראַך מיט איר ליטעראַרישער השלמה און אויסדריקלעכקייט, מיט איר אויסגעאַרבעטן אייגנשאַפטלעכן אינדיווידועלן סטיל, מיט דעם פולן ווערטער־רעזערוו, — די דאָזיקע פעיקייט ווערט ערשט אויסגעאַרבעט אינעם משך פון אַלע שוליאָרן, דאָס איז אַ לאַנג־דויערנדיקער פּראָצעס, וואָס פאַרענדיקט זיך צום פּעריאָד פון יוגנט־עלטער. און אין דעם פּראָצעס איז די שול באַרופן צו שפּילן אַ גרויסע, וויכטיקע ראָל. די דאָזיקע כאַראַקטעריסטיק פונעם קינדס שפּראַך איז פעסטגעשטעלט דורך דער מאָדערנער ווּיסנשאַפט, דורך די קינדער־פּסיכאָלאָגן און פּעדאַגאָגן *).

דעריבער דאַרף זײַן אַ נאַטירלעכער און פעסטער צוזאַמענבונד צווישן דער לעבעדיקער שפּראַך, וואָס קלינגט אין מויל פון קינד, לערער און פאָלק — און צווישן דעם טויטן, געדרוקטן וואָרט פון בוך, שריפט און צייטונג. אינעם דאָזיקן צוזאַמענבונד טאָר דער לערער נישט פאַרגעסן אויף קיין איין מינוט נישט.

אָפט באַגעגענען מיר אין שול קינדער, וואָס לייענען אויסגעצייכנט, דײַטלעך, אויסדריקלעך און גאַנץ לויפיק, אָבער גלייכצײַטיק פאַרשטייען זיי גאַנץ ווייניק פון דעם, וואָס זיי לייענען. נאַטירלעך, איז בײַ די דאָזיקע קינדער אַמווייניקסטן אַנטוויקלט די ליבע צום געדרוקטן וואָרט און די באַוווסטזיניקע באַציונג צו אים. אַזאַ טעכנישע פעיקייט צום לייענען האָט מיט אַן אמת די קלענסטע באַדײַטונג,

---

*) **ע. מיימאַן** — לעקציעס איבער עקספּערימענטאַלער פּעדאַגאָגיק, 1 ב. **נ. מינסטערבערג** — פּסיכאָלאָגיע און דער לערער.

דאָס זאָגן „עברי” ווי אַ וואַסער איז פאַר זיך קיין שום אינטעלעקטועלע דערגרייכונג, ווייל גרויס איז דער מהלך צווישן דער טעכנישער זייט פונעם לייענען־פּראָצעס ביז יענע צילן און פאָדערונגען, וועלכע מיר דאַרפן שטעלן בנוגע דעם לייענען־לימוד.

***

אין משך פון די ערשטע 4-3 יאָר נאָרמאַלער אָנהייבשול דאַרף דאָס קינד דורכמאַכן אַ גראַנדיעזע אַרבעט פון באַרייכערן זיין שפּראַך, פאַרטיפערן און פאַרברייטערן זיין לעקסישן באַזיס און פראַזעאָלאָגישע פעיקייטן. ווי דערגרייכט מען די דאָזיקע אויפגאַבע? וואָס פאַר אַן אָרט דאַרף זי פאַרנעמען אין דעם שפּראַך־לימוד בכלל און וואָס פאַר אַ מיטלען האָט דאָ אין זיינע הענט דער לערער פון יידיש?

פריער פאַר אַלץ דאַרף דער לערער געדענקען, אַז די גרעסטע ווירקונג אויף די קינדער האָט אין דעם פרט די שפּראַך (און אויסשפּראַך) פונעם לערער גופא. פאַרשטייט זיך, נישט נאָר פונעם לערער פון יידיש, נאָר אויך פון די לערער פון די איבעריקע לימודים, וואָס ווערן געפירט אויף יידיש. אַלע דאַרפן זיי האָבן אין זינען דעם גרויסן דערציונג־ווערט, וואָס עס האָט אין דעם פרט זייער שפּראַך, וועלכע זיי געברויכן אין קלאַס ביים לערנען און אין זייערע פּריוואַטע געשפּרעכן מיט די קינדער. נאָר מער פאַר אַלעמען דאַרף דערויף מקפיד זיין דער לערער פון יידיש. זיין שפּראַך דאַרף דינען פאַר אַ מוסטער, פאַר אַ גוטן ביישפּיל. פון קלאַס צו קלאַס, צוגעפּאַסט צום עלטער פון די קינדער און זייער אַלגעמיינער אַנטוויקלונג, דאַרף אָבער תמיד און אַלע מאָל די שפּראַך פונעם לערער זיין לעבעדיק, זאַפטיק, פאָלקסטימלעך, פשוט, אָבער געשמאַקפול און עסטעטיש. און *דעריבער באַטייט דאָס באַרייכערן פון די קינדערס שפּראַך אויך די באַרייכערונג פון דעם לערערס שפּראַך*. דער לערער פון יידיש דאַרף אָן אויפהער אַרבעטן אויף דער פאַרפולקאָמונג פון זיין אייגענער שפּראַך, ער דאַרף זיך פלייסן צו באַרייכערן זי מיט ניואַנסן, צוגעבן איר וואָס מער בייגעוודיקייט. דער לערער דאַרף שטענדיק שטודירן די שפּראַך פון די קינדער: אין קלאַס בעתן אויסהערן זייערע ענטפערן און דערציילונגען; אין קאָרידאָר און אין הויף, ווען זיי וואַרפן זיך דורך מיט גלייכווערטלעך, שפּילן זיך אָדער באַשעפטיקן זיך מיט עפּעס; ביי זיך אין קאַבינעט, בעת ער קוקט איבער זייערע אַלערליי שריפטלעכע אַרבעטן. דער לערער דאַרף האָבן אַ לעבעדיק אויער פאַר אַלץ, וואָס ווערט גערעדט פון די קינדער אויף יידיש. דער לערער דאַרף זיך קלאָר מאַכן, אין וואָס באַשטייען די מעלות און די חסרונות, די

שיינע זייטן און די שוואַכקייטן פון די קינדערס שפּראַך. ער דאַרף זען גוט באַקאַנט צו זיין מיט דער אָרטיקער שפּראַך און אירע פּראָווינציאַנאַליזמען און אייגנשאַפטן, מיט איר אויסשפּראַך און אינטאָנאַציע — מיט איין וואָרט, דער לערער דאַרף דאָ אַנטוויקלען אַ גרויסע שעפערישע אַרבעט. ער דאַרף דאָ, ווי אומעטום, שטרעבן צו זיין דער קינסטלער, ער מוז זיין דער אַקטיווער און אָרי־גינעלער אַרבעטער.

און אויך לגבי דער שפּראַך פון די קינדער און זייער אַרט רעדן דאַרף דער לערער פון יידיש זיין געגנוג שטרענג, הגם נישט ריגאָריסטיש און נישט קליינלעך. די קינדער דאַרפן דאָ באַגעגענען אַן ערנסטע, מיושבדיקע באַציונג. אין קלאַס, בעת די קינדער דערציילן, זאָגן־איבער, ענטפערן, פאָרמולירן, און ווער רעדט, בעת זיי פאַרשרייבן עפּעס אויפן טאָוול אָדער שרייבן זעלבשטענדיק ביי זיך אין העפט — תמיד דאַרף דער לערער פאָדערן אַ ריינעם, מעגלעך פאַרביקן און קלאָרן סטיל. דער שטענדיקער קאַמף מיט זשאַרגאָניזמען, מיט נישט־געשטויגן נישט־געפלויגן־פראַזעס, מיטן גראַמאַטיקאַליש פאַלש געבויטן זאַץ, און דער עיקר — קאַמף מיט דער לייכטזיניקער, זאָרגלאָזער באַציונג צו שפּראַך. און חלילה דעם לערער צו מיינען, אַז דאָ רעדט זיך וועגן קאַמף מיט דער „מאַרק־שפּראַך", — ניין, דאָ האַנדלט זיך, פאַרקערט, וועגן אַ גאַנץ אַנדער באַדערונג צו די קינדער: אָנשטאָט פאַרבלאָזיקייט — זאַפטיקייט, אָנשטאָט נאַכלעסיקייט — ערנסטקייט, אָנשטאָט „זשאַרגאָן"־שפּראַך — דאָס ריין געלייטערטע יידיש.

אין דער זעלבער צייט — אַ מלחמה מיט דעם געקינצלטן ביכער־לשון, מיטן איבערקרימען די „געבילדעטע" שפּראַך, מיטן כלומרשט ליטעראַרישן דייטשמעריש, — לעבן זאָל און קלינגען זאָל ביי די קינדער אין מויל די נישט־פאַלסיפיצירטע פאָלקשפּראַך מיט אירע לעבעדיקע אויסדרוקן און פרייע ווענדן!

די דאָזיקע דערגרייכונג — צו רעדן אַ גוטע שפּראַך — איז אַ הרגל־זאַך, און דעריבער דאַרף דער לערער לייגן דערויף פיל אכט במעשה, אין דער טאָג־טעגלעכער פּראַקטיק. דער לערער מוז געדענקען וועגן דער וויכטיקייט פונעם לעבעדיקן רעדן, פונעם נאַטירלעכן דערציילן (סיי פון לערער, סיי פון די תלמידים) בעתן אונטעריכטן אַלע לימודים און הויפּטזאַכלעך ביים שפּראַך־לערנען. די לעבעדיקע דערציילונגען פון די קינדער, וואָס זיי פירן אין קלאַס הויך און אומגעצוואונגען, — דאָס איז דער וויכטיקסטער מעטאָדאָלאָגישער וועג. געדענקענדיק אין דער אויפגאַבע צו באַרייכערן די שפּראַך פון קינד, איז נייטיק אויסצונוצן יעדן פאַל, כדי צו „עפענען דאָס מויל" פון די תלמידים, מאַכן זיי רעדעוודיק, און „נייטן" זיי וואָס מער צו רעדן, דערציילן. „רעדן, רעדן און רעדן, — לערנט אונדז דער גרויסער נאָוואַטאָר פונעם שפּראַך־לימוד

ח. ש. קאַזדאַן

אין פאָלקשול — ר. הילדעבראַנד, —און פון דער צווייטער זייט אומ־אויפהערלעך מאַכן רעדן, און דערביי וועגן זאַכן, וואָס זענען פולקאָם צוגענגלעך פאַרן קינד און זענען פעיק ביז אין דער טיפעניש צו פאַרכאַפּן זיין פרישע עמפּינדלעכע נשמה — אָט איז דער איינציקער באַדן, אויף וועלכן עס קען אויסוואַקסן אַ סטיל, דער איינציקער וועג, אויף וועלכן דער ליטעראַרישער סינ־טאַקסיס קען זיך געזעצמעסיק אַנטוויקלען פון דעם פאָלקלעכן קינדערישן" *).

און לאָמיר געדענקען: אויב אויף די ערשטע שטופעס פון שפּראַך־לימוד, אין די נידעריקע קלאַסן, וועלן נאָך די אַנשווילעכע און אַרבעט־מעטאָדן שפּילן די גרעס־טע ראָל לעבן די ריין־ווערטערלעכע, איז דאָך אָבער אומפאַרמיידלעך, אַז שפּעטער, אויף די עלטערע שטופעס, וועט דאָס וואָרט, דאָס לעבעדיקע וואָרט, שפּילן אַלץ אַ וויכטיקערע און אפשר אויסשליסלעכע ראָל. „מיטן אָנקומען פונעם יוגנט־עלטער, — זאָגט דזשעמס — דאַרפן די „ווערטער, ווערטער, ווערטער" פאַרנעמען אַ גרויסן טייל פון דעם, וואָס דעם מענטש שטייט פאַר צו דערלער־נען, און וואָס ווייטער — דאַרף זיך דער טייל אַלץ פאַרגרעסערן".

עס איז אַ פאַלשע מיינונג, אַן איינבילדונג, אַז כלומרשט די יידישע פעיקע קינדערשע קעפּלעך זענען אַלע פלינקע בעל־דרשנם מיט אַן אומגעווייינטלעכן כוח־הדיבור. יעדער לערער, וואָס האָט פּראַקטיקירט אין די נידעריקערע קלאַסן פון אָנהייבשול, וועט אויפריכטיק פּראָטעסטירן קעגן אַזאַ מיינונג. אויב אַלע קינדער קומען אין שול מיט אַן אָרעמען לעקסיקאָן און אַן אומבאַהאָלפנקייט אין זאַצבוי, איז דאָס יידישע קינד יעדנפאַלס נישט געשטעלט אין קיין בעס־סערער לאַגע אין דעם פּרט; פאַרקערט, אין די גרויסע שטעט, וואו די אַסי־מילאַציע־שטרעמונגען לאָזן זיך שטאַרק פילן, וואו עס הערשט ביי אונדז אַזאַ שפּראַכנמישמאַש און די ווירקונג פון דער פרעמדער שפּראַך גיט וועגן זיך אַזוי שטאַרק צו וויסן, דאָרט איז די לאַגע פון יידישן קינד אין פּרט פון שפּראַך־אָרעמקייט נאָך אַ סך ערגער. און דער לערער דאַרף דאָ אָנשטרענגען אַלע זיינע כוחות, כד צו מאַכן אויף אַן אמת רייך און פאַרביק די שפּראַך פון זיינע תלמידים.

אפילו בנוגע שווייצאַרישע קינדער קאָנסטאַטירט ד"ר גרייערץ — אַ גוואַלדיקע אָרעמקייט פונעם קינדס שפּראַך. אין זיין בוך „דער דייטש־אונטער־ריכט אַלס וועג צו נאַציאָנאַלער דערציונג" (ז' 184) זאָגט ער:

„פאַר אַ סך, אפשר פאַר דער מערהייט פון אונדזערע שול־קינדער איז די זאָרגפעליקע פלעגע פון רעדן — אַן אומבאַקאַנטע זאַך אין זייער היים. אפילו

*) Rudolf Hildebrand — *Von deutschen Sprachunterricht in der Schule,* 17-82.

ווען זיי זענען נישט באַהערשט פון קיין אייגנטלעכע שפּראַך־עפּעקטן, גיבן זיי זיך אויך נישט די מי נישט געגוי צו הערן יענעם און נישט דייטלעך אַליין אַרויסצורעדן. עס מאַכט דעם איינדרוק, אַז זיי באַנעמען גאָרנישט די שפּראַך ווי אַ פאַרשטענדיקונגס־מיטל, נאָר פּשוט ווי אַן אויסדרוק־מיטל פון זייערע אינסטינקט־געפילן אָדער פון געדאַנקען, וואָס באַציען זיך צו זיי גופא. עס מוז אין זיי איינגעפלאַנצט ווערן אַ נייער פליכט־באַוואוסטזיין, א ס אָ צ י אַ ל ע ר: די אויפמערקזאַמקייט פונעם רעדנדיקן לגבי דעם ה ע ר ע ר און די אויפמערקזאַמקייט פון דעם צו וועמען מען רעדט, לגבי דעם, וואָס רעדט".

אויב עס איז מיט דייטשישע קינדער אין דער שווייץ אַזוי, קען מען זיך שוין פאָרשטעלן, ווי אַזוי עס זעט אויס די שפּראַך פון יידישן קינד אין דער גרויסער שטאָט ובפרט אין אַזאַ ניו־יאָרק צי בוענאָס־איירעס.

***

די באַרייכערונג פון קינדס שפּראַך — דאָס איז אַ קאָלאָסאַלע פּראָבלעם. כדי צו פאַרענטפערן און איבערשמידן עס אין גוטע פּראַקטישע רעזולטאַטן, נויטיקט זיך דער לערער פון יידיש נישט אַזוי פיל אין דעטאַלירטע אָנווייזונגען, פּלאַנירונגען, עצות, צוגעטראַכטע קונץ־שטיק און קלוגע איינפאַלן, — ווי אין אַ „פּ ר י נ צ י פּ י ע ל ן" צוגאַנג סיי צו דעם פענאָמען פון דער יידישער שפּראַך און סיי צו זיינע נאַציאָנאַלע פליכטן אַלס יידיש־לערער. „פּרינציפּיעלן" — נישט אין פּאָליטיש־פּאַרטייאישן זינען, נאָר אין נאַציאָנאַל־שעפערישן, קולטור־געזעלשאַפטלעכן און אויך אין פּעדאַגאָגיש־פּסיכאָלאָגישן זין. די דאָזיקע מע־טאָדישע ארבעט מיינע — איז טאַקע אויסן צו געבן ראשית כל אָט דעם „פילאָזאָפישן", פּרינציפּיעלן צוגאַנג צו יידיש און צום יידיש־לימוד.

איך ווייס נישט פון קיין טיפערן אריינבליק אין די פּראָבלעמען פון מו־טערשפּראַך־לימוד, ווי דאָס איז צו געפינען אינעם אויבן ציטירטן ווערק פונעם באַרימטן דייטשישן פילאָלאָג און פּעדאַגאָג ר ו ד אָ ל ף ה י ל ד ע ב ר אַ נ ד. זיין בוך, וועלכער האָט אויסגעהאַלטן פילצאָליקע אויפלאַגעס אויף דייטש און אויף אַנדערע שפּראַכן, פאַרמאָגט אָן אַ שיעור גייסטרייכע אַלגעמיין־דידאַקטישע און לינגוויסטישע אָנווייזונגען, אָבער אין דער מעטאָדיק פון דער מוטערשפּראַך איז הילדעבראַנד, דאַכט זיך, פון קיינעם נישט איבערגעשטיגן געוואָרן. עס וועט געווים ברענגען אַ סך נוצן אונדזערע לערער צו באַקענען זיך מיטן געדאַנקענגאַנג פונעם דאָזיקן בוך.

הילדעבראַנדס בוך איז באמת נישט קיין מעטאָדיק, נאָר גיכער אַ פּעדאַ־גאָגישע פּאָעמע, אָנגעשריבן צום לויב פונעם גרויסן ווערט פון דער מוטער־

שפּראַך ווי אַ לימוד אין שול. קיין אַנדער וואָרט לאָזט זיך גאָרנישט צוקלייבן: דו האָסט פאַר זיך אַ געניאַלע פּעדאַגאָגישע פּאָעמע, אַ פּראָדוקט פון אמתער קינסטלערישער שאַפונג, אָנגעשריבן מיט אַ גלענצנדיקן סטיל, אין אַ לעבעדיקן און לעבנסלוסטיקן טאָן, מיט אַ גאַנצן אוצר פון אַפאָריזמען, סובטעלע באַאָבאַכטונגען און עפּיזאָדן, געשעפּט פון פּיליאָריקער פּראַקטיק אַלס לערער פון דער מוטערשפּראַך.

פון דער אַנדערער זייט, איז אַלץ וואָס ווערט פאַרטיידיקט אינעם בוך — אַ פּועל יוצא פון לאַנגע וויסנשאַפטלכע אַרבעטן, אַלץ איז דורכגעדרונגען מיט אַ פילאָזאָפישער סיסטעם אין פּרט פון וועלטבאַנעם און איינהייטלעכקייט פונעם פּעדאַגאָגישן קוק אויף די אויפגאַבן פון דערציונג און בילדונג.

מען דאַרף אַוועקוואַרפן — האַלט הילדעבראַנד — דעם אַלטפרענקישן קוק, אַז בילדונג איז כלומרשט אין סתירה צום לעבן, איז אַ זעלבשטענדיקער געביט. מען דאַרף אַנטשיידן איבעררייסן מיט דער הערשנדיקער „טובערקולאָזער ריכטונג” פון יענעם סאָרט דענקען, וואָס „זיין טרעגער און מייסטער איז דער נאַקעטער שכל, וועלכער אַבסטראַהירט די זאַכן פון זייערע אויסערלעכע באַציונגען און האָט נישט קיין פּיצל צוטריט צו זייער אינהאַלט, ממילא אויך צו זייער לעבן”. מען דאַרף מאַכן אַ סוף מיטן דאָזיקן „שטומען דענקען”, מיט דער דאָזיקער טרויעריק־באַרימטער אַבסטראַקציע, און מען דאַרף רופן „דאָס ג ע פ י ל — אויפן אָרט פון דער טרוקענער שכלדיקייט”. מען דאַרף אין דער יונגער נשמה אויפוועקן „די פרישע געפילס־אויפנאַם־פעיקייטן”, וואָרעם דאָס איז דער איינציקער „געהעריקער באָדן אויף צו פלאַנצן און אויפציען דאָס גאַנצע שפּעטערדיקע העכערע מין דענקונג”, מען דאַרף ברענגען די קינדערשע נשמה „אין באַרירונג מיט דעם קאָכעדיקן אויסערלעכן לעבן”.

דערפון קומט אַ גאַנצער דערציונגס־פּראָגראַם, וועלכער שטייט פאַרן לערער פון יעטוועדן לימוד, בעיקר אָבער — פאַרן לערער פון דער מוטערשפּראַך. ער דאַרף אויסלערנען זיינע קינדער צו פאַנאַנדערקלייבן זיך אין דעם, „ וו אָ ס איז דער קערן און וו אָ ס דאָס שאָלעכטס”, ער דאַרף באַפרייען זייער גייסט פון די קייטן פונעם שעדלעכן פּעדאַנטיזם, פאַר וועלכן „אַלצדינג זעט אויס גלייכוויכטיק”; ער דאַרף זיי צוגעוואוינען „באַוואוסטזיניק, ערנסט צו קוקן און הערן”; מען דאַרף די תלמידים אַריינפירן „אין דער קונסט מיט ליבע און זעלבשטענדיק צו פירן אָבסערוואַציעס איבער דערווירקלעכקייט”, און שפּעטער — אין דער נאָך שווערער קונסט פון זעלבסט־אָבסעווירונג און זעלבסט־דערציונג; לסוף, מען דאַרף זאָרגן וועגן דער אַנטוויקלונג פון געשמאַק ביי די קינדער און דערמיט פאַרבינדן די אַנטוויקלונג פון שאַרפזין, הומאָר.

דאָס אַלץ קען מען דערגרייכן, אויב נישט אויסשליסלעך, איז בעיקר און

מיטן גרעסטן דערפאָלג דורך די לעקציעס פון דער מוטערשפּראַך. אין איר שטעקט דער שליסל צו אַלע פעיקייטן און טאַלאַנטן פון די קינדער, צו די גייסטיקע און נשמהדיקע אייגנשאַפטן, וואָס צו זייער אַנטוויקלונג דאַרפן מיר שטרעבן. נאָר זי אַליין קען דינען פאַרן יסוד, פאַרן אויסגאַנגס־פּונקט פון דער דאָזיקער קאָלאָסאַלער דערציִערישער אויפגאַבע.

און ווען הילדעבראַנד רעדט וועגן דער מוטערשפּראַך, מיינט ער נישט די טינט־ און פּאַפּיר־שפּראַך, נאָר די לעבעדיקע, לעבנס־פעיקע שפּראַך, וואָס קלינגט אין מויל פון פאָלק און קינד. אויב מ׳דאַרף באַקעמפן דאָס „שטומע דענקען", איז אוודאי נויטיק צו באַקעמפן זיין פּראָדוקט — דאָס „שטומע לייענען"...

אין יסוד פון דער גאַנצער אַרבעט פונעם שפּראַך־לערער ליגט הילדעבראַנד די ווייטערדיקע פינף יסודות, וועלכע זענען געהעריק דורכגעאַרבעט אין זיין בוך. אָט זענען די דאָזיקע פינף יסודות: 1) דער לימוד פון שפּראַך דאַרף צוזאַמען מיט אירע פאָרמען אַרומנעמען דורכאויס אויך דעם לעבנס־צאַפּעלדיקן, לעבנס־פעיקן אינהאַלט פון דער שפּראַך. 2) מען דאַרף נישט לערנען די תלמידים דאָס, וואָס זיי קענען אַליין אויסגעפינען אין זיך: דאָס אַלץ דאַרפן זיי אונטער דער אָנפירונג פון לערער טאַקע אַליין אויסגעפינען. 3) דער שווערפּונקט פונעם לימוד דאַרף ליגן אין דעם לעבעדיקן לשון, אַזוי ווי מיר ה ע ר ן אים, און נישט אינעם געדרוקטן וואָרט, אַזוי ווי מיר ז ע ע ן עס. 4) די ליטעראַרישע שפּראַך, וואָס זי איז דער ענדציל פון שול־אונטעריכט, דאַרף מען דורכנעמען נישט ווי עפּעס אַ זאַך פאַר זיך, נאָר אין ענגסטער פאַרבינדונג מיט יענעם לעבעדיקן לשון, וועלכער הערשט אין דער געגעבענער שול. 5) אין שול דאַרף ברייט אויסגענוצט ווערן די ב י ל ד ע ר י ש ק יי ט פון דער שפּראַך.

ווען דער לימוד פון דער מוטערשפּראַך וועט זיין אַוועקגעשטעלט אויף אָט די יסודות, וועט ער געבן די קינדער די מעגלעכקייט „אַריינצודרינגען אין דער גאָרער טיפקייט פון יענעם וואונדערלעכן וואַרשטאַט, וואו עס שאַפט זיינע ווערק דער גייסט פון דער שפּראַך אָדער דער מענטשלעכער גייסט בכלל — אין יענער סודותפולער לאַבאָראַטאָריע, וואָס געוויינלעך, ווייזט זיך אונדז אויס, איז זי פאַרבאָרגן אונטער זיבן שלעסער. און וואָס דער שליסל צו איר געפינט זיך ביי יעדערן אין די הענט אין געשטאַלט פון די געוויינלעכסטע פשוטע אויסדרוקן פון זיין לשון".

אָבער כדי אויסצופירן אָט די אַרבעט אין איר גאַנצער קאָמפּליצירטקייט און גראַנדיעזקייט, דאַרף דער לערער שטאַרק אַרבעטן איבער זיין אייגענער פאַרפולקאָמונג, ער דאַרף איבערשאַצן אַ סך ווערטן און זיך באַגייסטערן מיט די

נייע שטימונגען און ריכטונגען. און פּאַרט איז דאָס אַלץ נישט גענוג, דער לע־רער דאַרף דערצו זיך דערוועגבן „אַ געהעריקן רעזערוו ידיעות אין דער גע־שיכטע פון זיין מוטערשפּראַך", ווייל נאָר זי (די געשיכטע) איז בכוח צו געבן דעם ריכטיקן ענטפער... און באַלויכטן דעם דאָזיקן געביט פ ו ן א ה ע־כ ע ר ן שטאַנדפּונקט. מ׳דאַרף די זאַך דערפירן צו דעם, אַז יעדער לערער, וועמען עס איז אַנגעטרויט דער לימוד פון מוטערשפּראַך, זאָל זיין ביכולת צו זען די מאָדערנע ליטעראַרישע שפּראַך אין ליכט פון דער היסטאָרישער אַנט־וויקלונג."

איך האָף, אַז נישט געקוקט, וואָס דער אינהאַלט פון הילדעבראַנדס בוך איז דאָ איבערגעגעבן אַזוי סכעמאַטיש, וועט עס אָבער דינען ווי אַ שטאַרקער אימפּולס פאַר יעדן לערער זיך ערנסט צו פאַרטראַכטן און צו פאַרנעמען זיך מיט די פּראָבלעמען און מעטאָדן פון אונדזער שפּראַך־לימוד.

***

נאָר יענער לערער, וואָס וועט באַנעמען די גרויסע ראָל פון דער שפּראַך אין דער פאָרמירונג פון פאָלקס נשמה, וועלכער וועט אַנטוויקלען זיין אויער אַזוי ווייט, אַז ער זאָל אין יעדן וואָרט דערפילן דעם ספּעציעלן טעם און ריח וואָס דעם פאָלקס זשעני האָט אריינגעטון דערין, — נאָר יענער לערער איז בכוח, ווירקלעך, עפּעס אויפצוטון פאַר דער באַרייכערונג פון דער שפּראַך פון די תּלמידים. ווייל פּונקט ווי פאַרן לערער אַליין איז שפּראַך נישט קיין פאַר־מעלע, אַבסטראַקטע, מעכאַנישע קאַטעגאָריע, אַזוי מוזן אויך די תּלמידים ווערן דורכגעדרונגען מיט אָט דעם באַוואוסטזיין און געפיל. די פאַרשטענדע־ניש פאַר דער שיינקייט און קלוגשאַפט פון דער פאָלקסשפּראַך מוז ביי זיי ווערן אַ זאַך פון זייער געזונטן אינסטינקט. באַרייכערן די שפּראַך פון די תּלמידים — מיינט נישט אַריינגעבן זיי נאָך טויזנט ווערטער און אויסדרוקן, נאָר זיי זאָלן דערפילן די אייגנאַרטיקייט, די שעפערישקייט, די מייסטערשאַפט וואָס ליגט אין די אויסדרוקן און זאַץ־פאַרבינדונגען, אין די וואָרט־פאָרמען און וואָרט־שפּילן פון אונדזער מאַמע־לשון.

דער לערער פון יידיש קען זייער אַ סך לערנען אויף דער טעמע פון ח. נ. ביאַליקס שפּראַך־עסייען, אין וועלכע ער האָט אַרויסגעוויזן אַ וואונדערבאַרן און געניאַל־פּאָעטישן אַריינדרונג אינעם תּוך פון דער שפּראַך: „מענטשן — שרייבט ביאַליק — וואַרפן טאָג־טעגלעך אויפן ווינט — ווילנדיק און נישט־ווילנדיק — גאַנצע הויפנס ווערטער מיט זייערע פאַרשידענע מיינען און קאָמ־בינירונגען, און גאָר ווייניקע באַנעמען און באַגרייפן, וואָס אַזוינס די דאָזיקע

ווערטער האָבן געמיינט אין דער צייט פון זייער פולער גבורה. פיל פון די ווערטער זענען געקומען אויף דער וועלט נאָך לאַנגע און שווערע געבורט־ווייען פון אַ סך דורות. פיל פון זיי האָבן אומגעריכט אויפגעבליצט און מיט איין איינציקן שוועב באַלויכטן גאַנצע וועלטן. דורך אַ סך פון זיי האָבן דורכ־געצויגן גאַנצע מחנות לעבעדיקע נשמות — אַ נשמה איז אַוועק און אַ נשמה איז געקומען — און יעדע איינציקע פון זיי האָט נאָך זיך געלאָזן איר שאָטן און איר ריח. פיל פון זיי האָבן געדינט ווי אַ שייד פאַר זייער איידעלן קאָמ־פּליצירטן מעכאַניזם פון טיפע געדאַנקען און דערהויבענע געפילן אין זייערע וואונדערלעכסטע שאַטירונגען. פאַראַן ווערטער — געטלעכע בערג, און ווער־טער — טיפע תהומען. ס׳טרעפט אַז אין אַן איינציק קליין וואָרט ליגט באַהאַלטן דאָס גאַנצע לעבנס־עסענץ, דאָס גאַנצע השארת־הנפש פון אַ טיפן פילאָזאָפישן סיסטעם, די אונטערשטע שורה פון אַ גאַנצער וועלט־רעכענונג. פאַראַן אַ וואָרט, וואָס האָט בשעתו באַזיגט פעלקער און לענדער, קעניגן אַראָפּ־געזעצט פון זייערע טראָנען, אויפגעטרייסלט די יסודות פון ערד און הימל! נאָר אָט קומט אַ טאָג — און די אייגענע ווערטער גייען אַרונטער פון זייער גדולה און ווערן אַרויסגעוואָרפן אין מאַרק און מענטשן וואַרפן זיך מיט זיי אין אַ לייכטן געשפּרעך, ווי מיט אַ הויפן אַרבעס. — — — ווערטער זענען עולה לגדולה און ווערטער פאַרלירן זייער גדולה און ווערן וואָכעדיק. וויכטיק איז צו געדענקען, אַז עס איז נישטאָ אין שפּראַך קיין לייכטסטע וואָרט, וואָס איז אין זיין געבורט נישט געווען אַ וויכטיקע אויפטרייסלענדיקע נשמה־אַנטפּלעקונג, אַ גרויסער דערהויבענער גייסטיקער נצחון. — — — — — — אַ וואָרט פאַרגייט און אַ וואָרט קומט, און דער אַלטער אייביקער „תיקון" בלייבט ווי געווען, נישט געענדערט און נישט פאַרמינערט. — — — — — — אַ וואָרט אָדער אַ סיסטעם גייט אַלזאָ אַרונטער פון גדולה און מאַכט פּלאַץ פאַר אַנ־דערע, נישט דערפאַר וואָס זייער כוח איז אָפּגעשוואַכט געוואָרן צו אַנטפּלעקן, צו באַלייכטן, אָפּצעווישן דעם „איך ווייס נישט", טיילווייז אָדער אין גאַנצן — נאָר פּונקט פאַרקערט: ווייל דאָס וואָרט אָדער סיסטעם איז אָפּגעריבן געוואָרן פון צו פיל געברויך און אַרומגייין איבער די הענט און קען שוין מער נישט פאַרדעקן און באַהאַלטן און במילא, קען עס מער נישט אָפּציען דעם מענטשנס אויפמערקזאַמקייט". *)

אין אַ צווייטער אָפּהאַנדלונג איבער דעם שפּראַך־פענאָמען שרייבט ביאַ־ליק: „יעדע שפּראַך האָט זיך איר באָדן און איר גרונט־שטיין. אָבער די ראָל פון אַלע שפּראַכן איז די זעלבע: דורך רייד און שריפט אויפצודעקן דאָס, וואָס

---

*) ח. נ. ביאַליק — שריפטן, יידיש: י. י. שוואַרץ, 1946, „אונטערן פאַרהאַנג פון שפּראַך". אין אָריגינאַל הייסט דער אַרטיקל: „גלוי וכסוי בלשון".

אויפֿן האַרצן; אָבער דאָס איז די „צרה": דער „וואָס" פֿון „אויפֿן האַרצן" איז נישט דער זעלבער פֿאַר אַלעמען, און די מיטלען גופֿא פֿון די שפּראַכן זענען פֿאַרשידנאַרטיק — אַן אינעווייניקסטע, אָרגאַנישע אַנדערשקייט. און אַפֿילו אויב די ווערטער זענען נישט מער ווי „כּלים" פֿאַר דעם, וואָס איז זייער אינהאַלט, פֿאַר די באַגריפֿן, — באַקומט דאָך דער „תּוך" גופֿא שטענדיק דאָס געשטאַלט און דעם קאָליר פֿון דער „כּלי", אָט אַזוי ווי וואַסער אין אַ גלעזערנער כּלי. און אָפּטמאָל קען מען נישט וויסן, ווער הערשט איבער וועמען און וועמעס כּוח איז שטאַרקער: פֿונעם וואָרט צי פֿונעם „אַבסטראַקטן באַגריף"; וואָרעם דער אמת איז, אַז ביידע זענען זיי באַהאַפֿטן און צוזאַמענגעבונדן איינע מיטן צווייטן פֿון בראשית אָן, ווי די נשמה מיטן גוף, און קיינער פֿון זיי האָט נישט דעם דין קדימה." *)

כּדי דער לערער זאָל זיין ביכולת אָנצושטעקן די תּלמידים מיט דעם נויטיקן ברען און חוש פֿאַר דער פֿאָלקסשפּראַך, מוז ער אַליין זיין דורכגעדרונגען מיט די אינטימע שפּירונגען און געפֿילן, וועלכע ח. נ. ביאַליק אַנטפּלעקט פֿאַר אונדז אויף אַזאַ אינטואיטיוון אופֿן. פֿאָלק — שפּראַך — שול דאַרפֿן ווערן איין גאַלדענע קייט פֿון נאַציאָנאַלער גייסטיקייט און שעפֿערישקייט. דער לערער פֿון יידיש דאַרף זיך פֿילן גליקלעך, וואָס אים איז אָנגעטרויט צו זיין אַ רינגעלע אין אָט דער רומפֿולער קייט.

***

רעדנדיק דאָס אַלץ, פֿאַרגעס איך נישט אויף קיין מינוט די שפּראַךשוועריקייטן פֿון דער יידישער שול אין די אַמעריקעס, און וועגן די שוועריקייטן וועט אונדז נאָך אויסקומען צו רעדן נישט איין מאָל. דאָ אויף דעם אָרט וויל איך אָבער זאָגן: אין פּרט פֿון כּ מ ו ת - רייכקייט פֿון די תּלמידימס שפּראַך, אָדער פֿון זייער פֿליסיקייט ביים רעדן — איז געווים פֿאַראַן אַ גרויסער אונטערשיד צווישן דעם יידישן קינד וואָס יידיש איז זיין מוטערשפּראַך, און צווישן דעם וואָס יידיש איז ביי אים קוים אַ צווייטע שפּראַך. דאָס ענדערט אָבער אינגאַנצן נישט די פּרינציפּיעלע איינשטעלונג און דעם גרונדטאָן וואָס דאַרף הערשן אינעם גאַנצן יידיש-לימוד — ביים לערנען סיי מיטן ערשטן טיפּ קינדער און סיי מיטן צווייטן. די פּ ר אַ ק ט י ש ע שריט, אויפֿטועון און דערגרייכונגען זענען אוודאי אַנדערש אין דער נאָרמאַלער פֿאָלקשול אין דער יידישער שפּראַך, אָדער אַפֿילו אין דער טאָגשול פֿון קאַנאַדער

*) כּתבי ח. נ. ביאַליק, ספר שני, אין אַרטיקל „חבלי לשון". (מיין איבערזעצונג).

טיף, און גאָר אַנדערש אין דער דערגאַנצונג־שול אין די אַמעריקעס. אָבער פּראַקטישע מאָטיוון און סברות קענען נישט זיין דער יסוד און די נשמה פון אַ לימוד. דער יידיש־לימוד פאָדערט זיין „פילאָזאָפיע", זיינע פּרינציפּן, זיין אני־מאמין — און דער קען נישט זיין איינער פאַר איין טיפּ שולן און אַ צווייטער פאַר אַן אַנדער טיפּ שולן. די אידעאָלאָגיע פון דער שול און פונעם יידיש־לימוד — מוז זיין אַן איינהייטלעכע פאַר אַלע טיפּן שולן און לענדער.

***

וועלכע פּראַקטישע מיטלען און וועגן דאַרף דער לערער אָנווענדן, כדי ער זאָל אין משך פון די עטלעכע יאָר, וואָס דאָס קינד לערנט אין אָנפאַנג־שול, דערגרייכן דעם אָנגעמערקטן ציל? פאַרשטייט זיך, דער פּראָצעס פון באַרייכערן דעם קינדס שפּראַך איז ענג צונויפגעבונדן מיטן פּראָצעס פון לערנען לייענען בכלל, דיביידע פּראָצעסן וועלן דינען איינער דעם צווייטן: דאָס אַזוי גערופענע „לייענען מיט דערקלערונגען" וועט דינען דער באַרייכערונג פון קינדס שפּראַך, און די לעצטע וועט פאַרקערט מיטהעלפן אויסלערנען דעם קינד לייענען און באַגיין זיך מיטן בוך. אָבער באַרייכערן די קינדערס שפּראַך דאַרף נישט זיין אָנגעבונדן אויסשליסלעך אינעם ל יי ע נ ע ן.

באַרייכערן די קינדערס שפּראַך הייסט אויך נישט חזרן ווערטער און אויסדרוקן, „לערנען רעדן" אויף אַ קינסטלעכן אופן. ווי שוין אויבן געזאָגט, דער לערער דאַרף געדענקען וועגן דער גרויסער ראָל פונעם ג ע ל ע ג נ־ ה יי ט ל ע כ ן ביים אַנטוויקלען דעם קינדס לשון. דער לערער דאַרף שטענדיק געדענקען — סיי אויף די יינגערע, סיי אויף די עלטערע שטופעס — אַז עס קענען און דאַרפן אויף אַ וואונדערלעכן אופן אויסגענוצט ווערן די געלעגנהייטלעכע און פרייע שמועסן פון די קינדער. עס דאַרף צו דעם צוועק נישט אַדורכגעלאָזט ווערן קיין שום געלעגנהייט, וואָס קומט אונטער דער האַנט. אַזעלכע געלעגנהייט־שמועסן דאַרף מען פירן מיט די קינדער נאַטירלעך, אוממיטלבאַר. געוויינט צו די קינדער זיך צו טיילן מיטן קלאַס, מיטן לערער פריי, פּשוט קינדעריש וועגן אַלע זייערע איבערלעבונגען, איינדרוקן — וועגן זייער שטוב, הויף, שכנים, חברים, גאַס אאַ"וו. פירט די דאָזיקע שמועסן נישט „שול־מייסטעריש", נישט צוליב „לערנען" און „אויסלערנען" רעדן — נאָר פּשוט, מענטשלעך, חבריש. אַזעלכע שמועסן וועלן, ווירקלעך, „עפענען דאָס מויל" אַפילו ביי די אָפּגעשטאַנענסטע קינדער.

אויך געלעגנהייטלעכע א י נ ס צ ע נ י ז א צ י ע קען ווערן ביים לערער אין האַנט אַ מעכטיק געוועור פון באַרייכערן די שפּראַך פון די קינדער. און אויך ביי אינסצעניזאַציע קענען און דאַרפן אָנגעווענדט ווערן די מעטאָדן פון

פרייער שאַפונג. דאָס אָקאָרשט דערציילטע געלעגנהייטלעך — ווערט ציל־באוואוסט אינסצעניזירט, אילוסטרירט. עס קענען און דאַרפן קומען אין קלאַס עקספּראָמט־פאַרשטעלונגען, אינסצעניזאַציעס — איניציאירטע און געשאַפענע און אַדורכגעפירטע אָט דאָ, פאַר אַלעמען אין די אויגן. עס קענען אויך קומען אינסצעניזאַציעס אויף טעמעס, אַרויסגערוקטע דורך דעם לערער אָדער די קינדער, — ווי למשל: אין געוועלב, ערשטער טאָג אין שול, אַ שמועס פון צוויי פייגעלעך אין אַ ווינטערדיקן טאָג. דאָ קומען אויך לעבעדיקע וואָרט־שפּילערייען און אינסצעניזירונג פון ש אַ ר אַ ד ע ס וכד׳. אויף די עלטערע שטופעס קען מען זיך פאַרמעסטן אויף באַזונדערע טיפּן אינסצעניזאַציע: אויף סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע טעמעס (אין געריכט, אין קאַבינעט פון פּאָסט־און באַן־דירעקטאָר, אין אַמבולאַטאָריע פון קראַנקן־קאַסע, ביים סעקווועסטראַטאָר, אין לערן־צימער), אָדער אויף ריין עמאָציאָנעלע טעמעס, ווי למשל: (ווינטער ביים אייוועלע, ביים פאָטאָגראַף, דער פאָטער האָט געבראַכט זיין פּענסיע, קליינע קינדער קריגן זיך, אַן עקסמיסיע, געפונען געלט, אוי די ציין טוען וויי, די מוטער האָט געוויינט, אַ בלינדער און זיין פירער, אַ פריילעכע סצענע.)

געלעגנהייט און שפּיל — דאָס זענען צוויי פרוכטבאַרע מעטאָדן!

מען דאַרף נאָר געדענקען, אַז דער דאַזיקער מין אַרבעט איבערן מינדלעכן וואָרט קען געפירט ווערן אויך ק אָ ל ע ק ט י ו. עס קענען אפילו געשאַפן ווערן אין קלאַס ק אָ ל ע ק ט י ו ע ד ע ר צ י י ל ו נ ג ע ן א ו ן מ ע ש ה ל ע ך. דאָס ווערט געפירט אויף אַזאַ אופן: דער לערער שרייבט אָן אויפן טאָוול 5־3 ווערטער און לייגט פאַר די קינדער צוטראַכטן אַ געשיכטע אויף דער טעמע פון די דאָזיקע ווערטער. מ׳רופט אויס, נאָכן שאַפן די געהעריקע שטימונג, אַ פּאָר פעיקערע קינדער. יעדער טראַכט צו 1־2 זאַצן, — אין די עלטערע קלאַסן — אַ גאַנצן פראַגמענט. און דאַן: ווער ווייטער? פאַר־שלאָגן! וועלכער פּראָיעקט איז דער בעסטער? דער לערער פאַרשרייבט אויפן טאָוול די גוט צוגעטראַכטע זאַצן — אין די ייִנגערע קלאַסן, אָדער נאָטירט ביי זיך אין העפט די גרעסערע פראַגמענטן — אין די עלטערע קלאַסן. עס באַקומט זיך אַ גאַנצע דערציילונג, וועלכע פאַרשאַפט די קינדער גרויס באַפרידיקונג.

אַזעלכע קאָלעקטיווע שאַפונגען קענען אויך געפירט ווערן אויף דער טע־מע פון אַ בילד, אַ סקולפּטור, וואָס ווערט אויסגעשטעלט פאַרן גאַנצן קלאַס.

אָט די אַלע אופנים פון אַרבעט איבערן מינדלעכן וואָרט — צוזאַמען מיט די אַרבעטן אַרום דעם געלייענטן און געלערנטן מאַטעריאַל — שאַפן אַ באָדן אויף צו באַרייכערן די שפּראַך פון די קינדער, זי צו מאַכן לעבעדיק און נאַ־טירלעך, רייך מיט ניואַנסן. געבונדן מיט לייענען און שרייבן, שאַפט די

דאָזיקע לעבעדיקע מינדלעכע אַרבעט אַן אַטמאָספער פון אינטימקייט און צוגע־בונדנקייט צו דער אייגענער שפּראַך — דער שפּראַך פון דער היים און פון די פאָלקסמאַסן. מיר האָבן דאָ באמת אַ גאָט־געבענטשטן אַרבעט־מעטאָד, וועלכער קען געבן די בעסטע רעזולטאַטן!

***

און איצט — לאָמיר זיך קלאָר מאַכן: וועלכע מיטלען צו באַרייכערן דעם קינדס שפּראַך פאַרמאָגט דער לערער, בעת ער איז פאַרנומען מיטן דירעקטן פּראָצעס פון ל יי ע נ ע ן? וועלכע מעטאָדן, פאַרבונדן מיט דער גאַנצער אַרבעט איבערן לייענען, האָט דער לערער אין זיין רשות, וואָס אין זיין רע־זולטאַט זאָל קומען אָט די געגאַרטע באַרייכערונג פון קינדס שפּראַך?

אינעם וויטערדיקן קאַפּיטל וועלן מיר רעדן וועגן דער מעטאָדיק פון לייענען. דאָ, אויף דעם אָרט, לאָמיר איזאָלירן אונדזער טעמע פונעם גאַנצן לייענען־אונטעריכט, און לאָמיר זיך צוקוקן צו די מעטאָדן פון שפּראַך־באַריי־כערונג — בעת דער אַרבעט איבערן לייענען.

פריער פאַר אַלץ — ד אָ ס א י ב ע ר ד ע ר צ יי ל ן.

דאָס איבערדערציילן פונעם געלייענטן מאַטעריאַל דאַרף פּראַקטיקירט ווערן פון די ערשטע קלאַסן ביז די לעצטע. דורכגעלייענטע אַרטיקלען, דער־ציילונגען קענען און דאַרפן איבערדערציילט ווערן אין קלאַס. אָבער זאָלן די קינדער פילן: דאָס ווערט געטון נישט ווייל זיי דאַרפן כלומרשט „קענען גוט" דאָס געלייענטע, נאָר כדי ביי זיך אויסצואַרבעטן אַ רייכערע שפּראַך. און געטון דאַרף עס ווערן אַזוי, אַז דאָס כלומרשט מעכאַנישע איבערדערציילן זאָל סיי ביים דערציילער גופא, סיי ביים צוהערער־עולם אַרויסרופן די גרעסטע שעפערישקייט און אַ ביז גאָר ערנסטע באַציונג.

רופט אַרויס די אויפמערקזאַמסטע באַציונג פון גאַנצן קלאַס צו דעם תלמיד, וואָס דערציילט. אגב, שטעלט אים אַוועק לעבן דער קאַטעדרע, פון פאָרנט, אַז דער גאַנצער קלאַס זאָל אים אַרויסזען, און זאָל ער זיך מיט זיין דערציילונג ווענדן צום גאַנצן קלאַס, און זאָלן אַלע קינדער דערביי פאַרמאַכן די ביכער און אויפמערקזאַם הערן. אויף דער עלטערער שטופע וועלן די קינדער דערביי פאַרצייכענען אַלע פעלערן, וואָס דער דערציילער האָט נאָך זייער מיי־נונג געמאַכט. בעת ער דערציילט, זאָל אים קיינער נישט איבערשלאָגן, זאָל פריי און אומגעצוואונגען פליסן זיין לעבעדיקע שפּראַך, און ערשט ווען ער האָט געענדיקט, זאָל זיך דער קלאַס אַרויסזאָגן וועגן דעם ווערט פון זיין דערציילונג. זאָל דערביי יעדער תלמיד פריי אַרויסזאָגן און באַגרינדן זיין מיינונג — אָן

באַליידיקונג, אָן אַ חוזק־מאַכן, אָן צו־להכעיס־קריטיק. צום סוף זאָל דער לע־רער רעזיומירן, מאַכן דעם אויספיר, אָבער אַזוי, אַז זיין מיינונג זאָל נישט אויסקומען ווי אַנגעוואָרפן, ווי אַ חוב־זאַך פאַרן גאַנצן קלאַס.

און כדי דאָס איבערדערציילן זאָל נישט אָננעמען אַ כאַראַקטער פון מע־כאַנישער אַרבעט, כדי עס זאָל נישט אָנווערן דעם חן אין די אויגן פון די תלמידים, וואַריאירט דעם דאָזיקן מעטאָד, טראַגט אין אים אַריין פאַרשידענעם אינהאַלט און פאָרמען, מאַכט אים פאַר אַן אמתער שעפערי־שער אַרבעט און ציט אַריין אין דער דאָזיקער אַרבעט אַלע קינדער מיט זייער גאַנצער אַקטיווקייט. לאָזט דערציילן דעם איבערגעלייענטן סיפור פון אַ נייעם שטאַנדפונקט, ביי אַ נייער אומגעבונג, מיט נייע מאָמענטן. זאָל די געשיכטע וועגן פרצס קונצנמאַכער, למשל, דערציילט ווערן אין נאָמען פון חיים־יונה אָדער רבקה־באַשע; זאָל עס דערציילט ווערן פון זייערס אַ קינד אָדער גאָר פון רב; מאַכט איבער דעם גאַנצן פלאַן פון דער דערציילונג: זאָל די דערקלערונג וועגן קונצנמאַכער אַרויסשווימען גאָר צום סוף פון דער געשיכטע, און נישט צום אָנהייב, ווי ביי פרצן; זאָל אָנשטאָט דעם קונצנמאַכער מיט זיינע חרטומי־מצרימדיקע אויפטועכצן אַוועקגעשטעלט ווערן אַ דורכרייזנדיקער גביר־אדיר מיט אַ קאַרעטע „נאַ־שפּיץ״, וואָס פירט מיט זיך כל־טוב און פאַרפאָרט גלייך צו חיים־יונה; זאָלן די קינדער אַליין צוטראַכטן אַן אַנדער פּאַסיקע מעטאַמאָר־פאָזע פאַר אליהו־הנביא און זאָלן זיי באַשאַפן אַ נייעם סיפור מיט אַ נייעם העלד.

אָדער גיט צו אַ לעבעדיק־בילדערישע פאָרעם דעם גאַנצן סיפור־המעשה: זאָלן די קינדער פאַרשטעלן באַזונדערע מאָמענטן, מיטן אויסדרוק פון פּנים, מיט די זשעסטן און קערפּערלעכע באַוועגונגען פון די העלדן; שטעלט עס פאַר אין אַ דראַמאַטישער פאָרעם, גיט דעם צו אַן איינפאַכע דיאַלאָגישע פאָרעם. הקיצור, מאַכט פאַרשידענע עקספּע־רימענטן איבער דעם געלייענטן מאַטעריאַל, מאַכט אים איבער סיי לויטן אינהאַלט, סיי לויט דער פאָרעם. אין אַלעם זאָלן די קינדער אַליין אַריינטראָגן זייער איניציאַטיוו, זייער גאַנצן שאַפונגס־כוח. זאָל דאָס ווערן די זאַך פון די קינדער אַליין.

און אַלס וועגווייזער און אָנפירער פון דער אוידיטאָריע, אַלס אויטאָרי־טעטער אָפּשאַצער פון שיינער שפּראַך, פון קורצן און דייטלעכן זאַץ מיט זיין פּינקטלעכקייט און בייגעוודיקייט, זאָל דער לערער פאַרגעבן די תלמידים נייע אויפגאַבן פון איבערדערציילן: איר האָט דערציילט דעם סיפור גאַנץ אויס־פירלעך, — דערציילט אים איצט גאָר קורץ, איבערהיפּנדיק די נישט־וויכטיקע מאָמענטן; גיט איבער דעם גאַנצן אינהאַלט אין עטלעכע געציילטע ווערטער

(געצייל‏טע בפועל־ממש, אין 20־30 ווערטער, נישט מער); שרייבט אָן אויפן טאָוול דעם דאַזיקן אינהאַלט אין איינער־צוויי שורות, נישט מער. די דאַזיקע אַלע איבונגען האָבן פאַר אונדזער ציל צו פאַרפיינערן און אויסבעסערן די שפּראַך און סטיל פון די תּלמידים — די גרעסטע באַדייטונג.

ווייטער. באַשטימט אַ ספּעציעלע צייט אויף ש אַ פ ו נ ג ־ ש ע ה ן. זאָל צום באַשטימטן טאָג יעדערער צוגרייטן אַ מעשׂהלע אָדער אַ סיפּור, וואָס ער אַליין האָט צונעטראַכט, וואָס ער האָט פון וועמען ס׳איז געהערט (אָבער נישט געלייענט!), אָדער פון דעם, וואָס ער האָט אַליין איבערגעלעבט, בייגעווען. גיט די מעגלעכקייט יעדן תּלמיד אַרויסצואווייזן דעם פאַרנעם פון זיין פאַנטאַזיע, פון זיין קינסטלערישן שאַפן. באַוועגט די קינדער דערצו, גיט זיי צו דעם נייטיקן אימפּולס, אַז זיי זאָלן אַרבעטן אין דער אָנגעוויזענער ריכטונג. זאָל יעדערער שעפּן פון דעם, וואָס אים איז נענטער, טייערער, און זאָל יעדערער פריי אַרויסטרעטן פאַר דער היימישער אוידיטאָריע, אין אַן אַטמאָספער פון אַלגעמיינער אויפמערקזאַמקייט און סימפּאַטיע. זאָל די אַרבעט פון יעדערנס פאַנטאַזיע און געפיל זיך אויסגיסן אין זיינע אינדיווידועלע פאָרמען, טעמפּעראַמענט און סטיל.

און זאָל דער לערער גופא אויך נישט אָפּשטיין אין דעם פּרט, זאָל ער אויך פון צייט צו צייט אַרויסטרעטן מיט אַ דערציילונג, און אָנווענדן דערביי אַלע קרעפטן, אַז זיין דערציילונג זאָל זיין קינסטלעריש געבויט און באַאַרבעט, און דערציילן זאָל ער עס מיט דער געהעריקער שטימונג, האַרציק און אינטים, און פאַרשטייט זיך, אַז עס דאַרף זיין שטרענג צוגעפּאַסט צו דער פּסיכיק פון די קינדער. אויך דאָ דאַרף דער לערער דינען אַלס מוסטערהאַפטער ביישפּיל.

ענדלעך, קאָן אין דעם ענין פון באַרייכערן די שפּראַך פון די תּלמידים האָבן אַ גרויסע פּעולה דאָס א ו י ס ל ע ר נ ע ן א ו י ף א ו י ס נ ו וי־נ י ק פ אַ ב ל ע ן, ש י ר י ם און פראַגמענטן פון גרעסערע פּאָעטישע ווערק. מיטהעלפנדיק, אַז דער געשמאַק פון דער שוליוגנט זאָל פאַרפיינערט, אויסגעאיידלט ווערן; מיטהעלפנדיק בכלל איר קינסטלערישער עסטעטישער דערציונג, האָט דאָס אויסלערנען בעל־פּה אַ באַזונדערע באַדייטונג פאַר דער אויסאַרבעטונג פון דער ליטעראַרישער שפּראַך. דאָס קענען אויף אויסוועייניק אַ גאַנצע ריי קלאַסישע ווערק גיט די קינדער אין די הענט אַן אַרסענאַל מיט אויסדרוקן און וואָרט־ווענדונגען, כאַראַקטער־ און באַשרייבונג־ווערטלעך, וואָס אַז מ׳געברויכט עס צו דער צייט און אויפן פּאַסיקן אָרט, העלפט עס אַרויסברענגען די אייגענע געפילן און געדאַנקען, העלפט עס מאַכן דעם נייטיקן איינדרוק אויפן צוהערער, אים מסביר צו זיין און איבערצייגן. דאָס קענען בעל־פּה דאַרף נישט נאָר אויפהייבן דעם ווערט און די מעלות פון דער קינדערישער שפּראַך און סטיל, נאָר דאָס וועט אויך אַרויסרופן ביי זיי אַ באַשטימטן צובונד צו די אויטאָרן פון די

אויסגעחזרטע ווערק, צו די דאָזיקע קאָנקרעטע טרעגער פון דער ליטעראַטור, און וועט אַזוי אַרום צונויפקניפּן מיט שטאַרקע פעדעם דעם אונטערוואַקסנדיקן דור מיט אונדזער קולטור. דאָס באַקומט שוין פאַר אונדז אַ ברייטערע נאַציאָנאַלע באַדייטונג. מיר דאַרפן געדענקען, אַז דער שיינער מנהג צו קענען אויף אויסווייניק און די גוטע רגילות צו ציטירן, ווען עס פּאַסט, די קלאַסיקער פון דער אייגענער ליטעראַטור, איז ביי אונדז אין גאַנצן נישט אָנגענומען, נישט איינגעפּלאַנצט. און די נייע יידישע שול דאַרף שאַפן אין דעם זין נייע טראַדיציעס.

פאַרשטייט זיך אויך דאָס לערנען פּאָעזיע אויף אויסווייניק קען נישט פאַרוואַנדלט ווערן אין אַ מעכאַנישער אַרבעט. מיר וועלן וועגן דעם שפּעטער רעדן באַריכות.

דאָ פּאַסט זיך צו דערמאָנען אַ וואָרט פון אַ באַקאַנטן אַלטן דייטשן שפּראַך־מעטאָדיסט, פ י ל י פּ וואַקערנאַגעל, וועלכער האָט געזאָגט: „איך האָב גאָרנישט קעגן אויסווייניק־קענען, איך קעמף נאָר קעגן אויסווייניק־לערנען". אויך דער באַרימטער שווייצאַרישער פּעדאַגאָג פון אונדזער צייט, ד"ר אָטטאָ גרייערץ האַלט *), אַז „וויניקסטנס דאַרף מען קעמפן קעגן צווינגען לערנען אויף אויסווייניק. ווייל צו וואָס לייגן מיר פאַר די קינדער געדיכטן? צוליב זייער גענוס, דאָך, נישט כדי אַרויפצולייגן אויף זיי אַ זויערן מוז. אָבער די פליכט צו לערנען אויף אויסווייניק רוקט אַוועק דעם דאָזיקן ציל; זי לענקט די גאַנצע אויפמערקזאַמקייט פונעם שילער אויף דער אויסערלעכער פאָרעם פון דעם געדיכט... דער ריטעם און דער גראַם ווערן ריין מעכאַניש באַהאַנדלט ווי שטיצפּונקטן פאַרן זכרון... אַזוי אַרום ווערט דאָס לערנען אויף אויסווייניק פאַר אַ סך שילער — אַ שטערונג צום פאַרשטיין דאָס געדיכט". אָבער סוף כל סוף איז אויך גרייערץ מסכים, אַז זייער אַ סך הענגט דאָ אָפּ פונעם לערער און זיין גוטן ביישפּיל. אויך דאָ דאַרף אָנגעווענדט ווערן דער מעטאָד פון פרייער שעפערישער אַרבעט, פון נאַטירלעכער געלעגנהייטלעכער אַרבעט. דער דערפאָלג און די נוצן פונעם לערנען אויסווייניק איז אָפּהענגיק פון דער אָנפירונג פונעם לערער, וועלכער מוז אַליין פאַרמאָגן קינסטלערישן טאַקט און עסטעטישן געשמאַק. עס האָט בפירוש אַ גרויסע באַדייטונג די פעיקייט פונעם לערער גופא צו פיינער קינסטלערישער דעקלאַמאַציע, — דער לערער דאַרף דאָ זיין זייער שטרענג צו זיך און מוז אין דעם פּרט זיין אַ היפּשער מקפיד; ער דאַרף אַ סך אַרבעטן איבער זיך אויף דעם געביט און מיט דער הילף פון טעאָריע און פּראַקטיק דערגרייכן דעם מעגלעכן מאַקסימום. עס איז געוואונטשן, אַז

*) Dr. Otto von Greyetz — *Der Deutschunterricht als del Weg zur nationalen Erziehung,* p. 226.

דער לערער אַליין זאָל אויך קענען אויף אויסווייניק די געלערנטע פראַגמענטן און שירים.

פאַרשטייט זיך, אַז דער גאַנצער מאַטעריאַל, וואָס ווערט אויסגעלערנט אויף אויסווייניק, מוז זיין גוט פאַרשטענדלעך, צוגעגנגלעך פאַר די תּלמידים, ער דאַרף איינגעזאַפּט ווערן פּולקאָם באַוואוסטזיניק. אגב, דער לערער דאַרף גוט אויסשטודירן אין דער עקספּערימענטאַלער פּסיכאָלאָגיע די פראַגע, אויף וואָס פאַר א וועג און אופן דאַרף מען לערנען אויף אויסווייניק — און ער דאַרף געבן די קינדער די נייטיקע אָנווייזונגען, כדי זיי צו פאַרגרינגערן זייער מנעמאָניסטישע אַרבעט. דער פּשוטער כּלל איז, און ער דאַרף איבערגעגעבן ווערן די קינדער: מען דאַרף לערנען שטיקערווייז, גאַנצע פראַגמענטן לויט אינהאַלט אָדער ריטעם, אָבער בשום־אופן נישט שורותווייז, אוודאי נישט ווערטערווייז.

***

אַט דאָס זענען די מיטלען, וואָס דער לערער האָט אין דער נאָרמאַלער פּאַלקשול אין זיין רשות ביים שטרעבן צו באַרייכערן די קינדערס שפּראַך. אומאויפהערלעכע אַרבעט אין דער אָנגעוויזענער ריכטונג וועט סוף־כּל־סוף גובר זיין די מניעות, וואָס שטייען דעם לערער און תּלמיד אויפן דאָזיקן וועג. און ביי דעם איבערגעגעבענעם לערער וועט דער קלאַס פאַרוואַנדלט ווערן אין א רייכער לאַבאָראַטאָריע, וואו אונטער זיין אָנפירונג וועלן אַלע קינדער פלייסיק אַרבעטן איבער זייער אָרעמער און בלייכער שפּראַך און וועלן אויסאַרבעטן דעם איידעלן סינטעז פון זייער קינדערשן, שטוביקן לשון מיט דער קינסטלערישער ביכערשפּראַך. אַזאַ אַרבעט וועט רייך באַפרוכפּערן דאָס שפּראַכנפעלד פון די יונגע תּלמידים, און דער לערער וועט זיך שפּעטער פרייען איבער דעם גערעמעניש, וואָס ער וועט אַראָפּנעמען פון די פאַרזייטע פעלדער.

***

פון די אַלע אויבנדערמאָנטע פּרינציפּן און אָנווייזונגען — וואָס לאָזט זיך אויסנוצן און פּראַקטיקירן אין ד ע ר צ ו ג אָ ב ־ ש ו ל פ ו נ ע ם אַ מ ע ר י ק אַ נ ע ר ט י פּ? צי לאָזט זיך אָנווענדן אין דער צוגאָב־שול די אויבן־אַרויסגעבראַכטע אַלגעמיינע מעטאָדן און דרכים אויף צו דערגרייכן דעם ציל פון באַרייכערן די שפּראַך פון די קינדער?

מיר וועלן דאָ זיך נישט פאַרנעמען מיט דעם ענין קאָנטראָלירטן וואָקאַבולאַר און דעם ענין „לערנען רעדן“ — אויף וויפל עס איז נוגע יענעם עלעמענט

קינדער, וואָס קומט אָן אין אונדזער צוגאָב־שול אינגאַנצן שטומע. די דאָזיקע קינדער פאַרלאַנגען גאָר אַ באַזונדער מעטאָדישע באַהאַנדלונג. דאָ ווילן מיר באַהאַנדלען נאָר די אַלגעמיינע מעטאָדן פון באַרייכערן דעם יידיש ביי יענע קינדער, וואָס יידיש איז נישט זייער געלויפיקע נאַטירלעכע מוטער־שפּראַך.

פּ ר י נ צ י פּ י ע ל פאָדערט נישט אָט דער טיפּ קינדער קיין באַזונדערן ספּעציעלן צוגאַנג אין פּרט פון דער באַרייכערונג פון דער שפּראַך. און פּונקט ווי אין דער נאָרמאַלער פאָלקשול, דאַרף אויך אין דער צוגאָב־שול, ווי מעגלעך פון די ערשטע טריט אָן, דער גאַנצער צוגאַנג צום ענין פון באַרייכערן די שפּראַך פון די קינדער — וואָס מער טראָגן דעם כאַראַקטער פון ג ע ל ע ג נ ה יי ט־ ל ע כ ק יי ט. אַזוי דאַרף זיין דער צוגאַנג פונעם לערער און דאָס דאַרפן אָרויס־פילן די קינדער אַליין. באַרייכערונג פון דער שפּראַך — מיינט נישט דריל־סיסטעם, קנעלונג, איינחזרונג. באַרייכערונג פון דער שפּראַך — דאָס איז אינ־טואיטיווע שעפערישקייט, מעג זי זיין ווי באַשיידן און באַגרענעצט לויט כמות, לויטן וואָקאַבולאַר, אַזוי ווי דאָס איז אין דער ווירקלעכקייט אין דער צוגאָב־שול.

אַ זייער אינטערעסאַנטן באַריכט וועגן אַזאַ סיסטעם פון לערנען אַ פרעמדע שפּראַך געלעגנהייטלעך (אָבער דעם יידיש־לערער פון דער צוגאָב־שול זאָל נישט פאַרגעסן: יידיש איז נ י ש ט קיין פרעמדע שפּראַך פאַר אונדזערע קינדער!) — האָבן מיר אין א וויסנשאפטלעכער אוניווערסיטעט־פאָרשונג פון 1937 *). דער אָנפירער פונעם דאָזיקן עקספּערימענט (ערשטער לערניאָר פון דייטש), ד״ר מיריאם האָט טאַקע אָנגערופן דעם אָנגעווענדטן דערביי לערן־מעטאָד, אַזוי ווי ער איז פּראַקטיקירט געוואָרן אין דער געפאָרשטער שול, מיטן נאָמען ג ע ל ע ג נ ה יי ט ל ע כ ע ר (אינסידענטאַל). „מיטן דאָזיקן נאָמען „אינצידענטאַל״ איז נישט געמיינט: צופעליק. אויך ווערט דער דאָזיקער טערמין נישט גענוצט ווי אַ סינאָנים פון עפּעס וואָס מיינט: פּלוצימדיק, על־פּי־מקרהדיק, שאַנס־מעסיק, צופעליק אונטערגעקומען״.

ביי דעם עקספּערימענט זענען באַהאַנדלט געוואָרן 67 תלמידים פון היי־סקול. זיי זענען פאַרטיילט געוואָרן אין 5 סעקציעס. איין טייל האָט געלערנט „לויטן קאָנווענציאָנעלן גראַמאַטיקאַלישן מעטאָד, האַלטנדיק זיך גענוי לויטן גראַמאַטיק־טעקסט״. דער אַנדערער טייל „איז אָנגעגאַנגען מיטן ל יי ע ן־מע־טאָד, געלייענט פּשוטע דייטשע מעשה־ביכלעך קודם כל צוליב פאַרגעניגן פון די דערציילונגען; קיין שום גראַמאַטיק־טעקסט איז זיי נישט געגעבן געוואָרן״. און ווען עס זענען שפּעטער דורכגעפירט געוואָרן אין ביידע טיילן איינהייטלעכע

---

*) *Learning English Incidentally: a study of bilingual childern.* Bulletin 1937, № 15, by J. L. Meriam. U. E. Dept. of the Interior, Office of Education. Project in research in universities.

עקזאַמענעס, האָט זיך אַרויסגעוויזן: די סעקציעס פונעם צווייטן מין האָבן איבערגעשטיגן די ערשטע אפילו אין גראַמאַטיק־קענטענישן, כאָטש פאָרמעל האָבן זיי נאָך נישט געלערנט קיין גראַמאַטיק, און אוודאי האָבן זיי איבערגע־שטיגן די ערשטע ביי די לייען־טעסטן. דער באַריכט־אָפּגעבער מאַכט דעריבער אַזאַ אויספיר: „עס איז, בכן, קלאָר באַוויזן געוואָרן וואָס פאַר אַ גוטע פּעולה דער געלעגנהייט־מעטאָד האָט. די טענדענץ פונעם מעטאָד איז געריכטעט צום „אונטערשטרייכן די רעאַלע ענינים פון לעבן", ער צילט צום שטודירן די אמתע אַקטיוויטעטן פון מענטשן — אַנשטאָט די פּוסטע פאָרמאַליטעטן וואָס געפינען זיך אין ס'רוב טעקסט־ביכער".

פאָרשונג־באַאָבאַכטונגען זענען אויך געמאַכט געוואָרן איבער מעקסיקאַ־נישע קינדער אין דרום־קאַליפאָרניע, און אָט ווי אַזוי די דאָזיקע פאָרש־אַרבעט פאָרמולירט „די צענטראַלע פּראָבלעם פון צ וו יי ש פּ ר אַ כ י ק ע קינדער" בנוגע דעם לימוד פון ענגליש: „דער בעסטער וועג צו אונטעריכטן ענגליש איז נישט צו לערנען ענגליש אין דער פאָרם פון לייענען, שרייבן שפּראַך, אויסלייג א"א, נאָר אָנגיין דרייסט מיטן לייענען צוליב פאַרגעניגן וועגן אָדער צוליבן נויטיקן זיך אין אינפאָרמאַציעס; רעדן מיט אַ מער זאָרגפעליק צוגעקליבענער שפּראַך נאָר דעמאָלט, ווען אַזאַ מין מינדלעך אויסדריקן זיך איז אַן אומבאַדינגטע נויטווענדיקייט. דער בעסטער ענגליש האָט אַ ווערט, ווען ער ווירקט, פונקציאָנירט. צווייישפּראַכיקע קינדער לערנען זיך אויס ענגליש ג ע ל ע ג נ ה יי ט ל ע ך" (דאָרט, ז. 99).

אויך דער באַקאַנטער פּעדאַגאָג מ. יי ק ל וו ע ס ט האָט עקספּערי־מענטירט מיט אַ סך גרופּעס הינדוסישע קינדער וואָס האָבן געלערנט ענגליש, און אויך ער איז געקומען צום אויספיר, אַז דער „מעטאָד פון לייענען", ד"ה פון לייגן דעם הויפּט־געוויכט ביים לערנען די פרעמדע שפּראַך ניט אויפן ר ע ד ן, נאָר אויפן ל יי ע נ ע ן, האָט זייער אַ סך מעלות. ער האָט אויסגעפונען, אַז די לייען־גרופּעס קינדער „האָבן געמאַכט פאָרשריט צוויי מאָל שנעלער ווי אין רעדן, אין פאַרשטיין און קענען לייענען, איידער יענע קינדער וואָס האָבן געלערנט לויט די טראַדיציאָנעלע מעטאָדן" (דאָרט, ז. 14).

אין זיין באַקאַנטן בוך „שפּראַך אין דערציונג" פּאָלעמיזירט מ. וועסט מיט ה. פּאַלמערן און פאַרטיידיקט די גרויסע מעלות פונעם לייענען־מעטאָד להיפּוך צום רעדן־מעטאָד (דירעקטן מעטאָד) מיט זיינע קינסטלעכע, עקשנותדיקע און נודנע קנעלונגען פון דעם מין: „וואָס איז דאָס? דאָס איז אַ טיש? וכד'. דאָס בעסערע לייען־בוך מאַכט דעם תלמיד פאַר אַ דירעקטן שותף צום לערנען, מאַכט די פרעמדע שפּראַך פאַר אַ נאַטירלעכע באַדערפעניש. דאָס נישט־אויפגעצוווּנ־גענע לייענען און דאָס לייען־בוך גיט די תלמידים די פּאָזיטיקע מעגלעכקייט —

אי צו לערנען זיך לייענען, אי צו טרענירן זייער געהער, און אויך דערביי זיך צו לערנען רעדן *). אָט דער לייען־מאַטעריאַל — דאָס איז אַ וואַריאַציע פונעם געלעגנהייט־מעטאָד. דער לעצטער נעמט אַרום אַלע נאַטירלעכע געלעגנהייטן אין קלאַס און אין דער קינדער־סביבה, אויך זייער אינטערעס און ווילן צו לייענען, צו געניסן פון זייער לייענען־קענטשאַפט, — אין אונדזער פאַל, פון זייער פאַראינטערעסירונג מיט דער יידישער ליטעראַטור און יידישע מחברים.

אפילו צווישן די לערער פון העברעיש, וואָס זענען תמיד געווען באַהערשט פונעם „נאַטירלעכן מעטאָד" (עברית בעברית), ווערט אַלץ שטאַרקער דער באַוואוסטזיין וועגן דעם גרויסן באַטייט פונעם געלעגנהייט־מעטאָד. אַזוי גיט דער אַמעריקאַנער מעטאָדיסט פון העברעיש, וו. כאָמסקי, פאָלגנדיקע אָנווייזונגען דעם לערער פון העברעיש אין דער עלעמענטאַרער שול: „שאַפט בעסער אַן אַטמאָספער פון אַ שמועס־ביים־טיש אָדער פון אַ שפּיל־פּלאַץ, איידער פון אַ קלאַס־צימער. האַלט אָן מיט אייערע תלמידים בעסער באַציונגען פון שמועס, איידער פון לערנונג. לאָזט דעם שמועס לויפן פשוט און נאַטירלעך. סטימולירט און דערמוטיקט אייערע תלמידים, זיי זאָלן האָבן די נאַטירלעכע באַדערפעניש צו רעדן, וואָרעם דאָס איז דער נויטיקער תנאי ביים לערנען אַ שפּראַך, נוצט אָבער אויס די דאָזיקע באַדערפעניש צו רעדן — אויף צו פּרעזענטירן און געניטן די תלמידים אינעם געוואונטשענעם וואָקאַבולאַר" **).

צום געלעגנהייטלעכן מעטאָד באַלאַנגט אויך די שפּיל און דראַמאַטיזאַציע. מען דאַרף אויף אַ נאַטירלעכן אופן אויסנוצן די שפּיל־אינטערעסן פון די יינגערע און עלטערע קינדער. דערביי טאָר מען, נאַטירלעך, נישט זיין פּעדאַנטיש און נישט מקפיד זיין אויב אַ קינד וואַרפט אַריין אַן איבעריקן ענגלישן אָדער אַ יידיש־פאַרענגלישטן אויסדרוק. די שפּילערייען דאַרפן זיין אַזעלכע, וואָס זאָלן קומען בעיקר פון דער איניציאַטיוו פון די קינדער, אמתע קינדערשע און נישט פון לערער אויסגעטראַכטע שפּילן. וואָס ווייטער פון איבונגען — און וואָס מער נאַטירלעכער שמועס, נאַטירלעכע שפּיל און אינסצעניזאַציע. וואָס וויניקער „געניטונגען אין רעדן"; וואָס מער אַרויסגיין פון די אמתע, אויפריכטיקע, אוממיטלבאַרע אינטערעסן פון די קינדער. און יענער לערער וועט האָבן די בעסטע רעזולטאַטן אין „רעדן" פון די קינדער, ווער עס וועט זיך באַמיען אויף אַן אמת אַריינצודרינגען אין די אינטערעסן פון די קינדער און זיי אַנטקעגן צו קומען ביים לערנען.

---

*) Michael P. West, "*Language in Education*", London, 1929 pp. 51-53.

**) *How to Teach Hebrew in the Elementary Grades*, by W. Chomsky, N. Y. 1946, p. 62.

און לאָמיר זיך דערמאָנען, וואָס מיר האָבן גערעדט וועגן די צילן פון דער דערציונג אין אונדזער שול. מיר האָבן אָנגעוויזן אויף דער „פּריווילעגירטער" לאַגע פון דער יידיש־וועלטלעכער צוגאָב־שול: די קינדער ווייסן לכתחילה, צוליב וואָס זיי גייען אין דער דאָזיקער שול. די אויפגאַבע פונעם יידיש־לימוד דאַרף דעריבער זיין: לערנען אַזוי, אַז די קינדער זאָלן אויף קיין מינוט נישט פאַרלירן דעם באַוואוסטזיין — אַז דאָ איז אַ י י ד י ש ע ר קאָלעקטיוו, אַ מאָדערנער יידישער מקום קדוש. אַפילו ביים לערנען רעדן מוז מען דאָס געדענקען. ארבעטנדיק אויף צו באַרייכערן די קינדערס שפּראַך, אויסנוצנדיק אַלע געלעגנהייטלעכע שמועסן און אינסצענירונגען, — תמיד דאַרף דער לערער געדענקען אָט די „פּריווילעגיע" פון דער יידישער צוגאָב־שול און זי נישט פאַרתכלעוון. זאָל דער לערער געדענקען, אַז דאָ אינעם געביט פון אָט דער „פּריווילעגיע" ליגן אויך אַ סך אינטערעסן פונעם תלמיד: ער ווייס, אַז ער אַליין איז אַ ייד, דער לערער איז אַ ייד, פאַראַן אַ באַזונדער יידיש לעבן מיט אַ יידישער שפּראַך און ליטעראַטור. פאַראַן יידישע צייטונגען און זשורנאַלן; די קינדער קומען פון שטוב און גאַס אָנגעלאָדן מיט יידישע געשעענישן און פּראָבלעמען — דאָ אין לאַנד און אויף דער וועלט; פאַראַן יידישע לידער און מען זינגט זיי אינדערהיים און אין שול; פאַראַן יידישע געביידעס, מוזעומס, הויכשולן, יידישע קינסטלער און בילדער! פאַראַן אַ באַזונדערע קאַטעגאָריע יידן — שטאַלצע און שבת־יום־טובדיקע; די תלמידים ווייסן, אַז זיי זענען קינדער פון אימיגראַנטן, זיי קומען פון אייראָפּע, פון באַשטימטע לענדער און שטעט. זיי ווייסן וואָס איז אַ ליטוואַק און וואָס איז אַ גאַליציאַנער; זיי ווייסן וועגן יידישע מאכלים און האָבן זיי ליב, זיי ווייסן וועגן זייערע זיידע־באָבע, זיי ווייסן וועגן זייערע יידישע נעמען; זיי ווייסן וועגן אַנטיסעמיטיזם או"ו, או"וו — דאָס אַלץ איז דאָך נאָר אַ טייל פון די „יידישע אינטערעסן" פון די שול־קינדער. אַדאַנק זיי שאַפן זיך עם די אומזעבאַרע אינטימע סימפּאַטיע־פּעדעם צווישן לערער און קינדער. אויפן באַזיס פון די דאָזיקע אינטערעסן לאָזט זיך אָרגאַניזירן געלעגנהייטלעכע ש מ ו ע ס ן, לאָזט זיך שרייבן קאָמפּליצירטע און פּרימיטיווע קאָמפּאָזיציעס, לאָזט זיך אַפילו שאַפן זאַצן אין ערשטן קלאַס. אויף זייער יסוד וואָלט געדאַרפט צונויפגעשטעלט ווערן יעדער לערן־ און לייען־בוך פאַר דער צוגאָב־שול, אַפילו דער „אָנהייבער" פאַרן ערשטן לערן־יאָר. אַ יידיש לערן־בוך דאַרף זיך אינגאַנצן אונטערשיידן מיט זיין אינהאַלט פונעם ענגלישן טעקסטבוך.

די מאָדערנע יידיש־וועלטלעכע דערגאַנצונג־שול דאַרף אין דעם פּרט גיין מיט דעם זעלבן דרך, אַזוי ווי עס איז געווען דער דרך פונעם רבין, וואָס האָט „אויפן פּריפּעטשיק" געלערנט „קליינע קינדערלעך דעם אלף־בית". יענער גוטער

ח. ש. קאַזדאַן

טראַדיציאָנעלער רבי האָט געשאַצט דעם אַלף־בית (אַפילו דעם אַלף־בית!) פון אַ העכערן שטאַנדפונקט:

אַז איר וועט, קינדער, עלטער ווערן,
וועט איר אַליין פאַרשטיין,
וויפל אין די אותיות ליגן טרערן
און וויפיל געוויין.

אַז איר וועט, קינדער, דעם גלות שלעפּן,
אויסגעמוטשעט זיין,
זאָלט איר פון די אותיות כוח שעפּן,
קוקט אין זיי אַריין!

אין די דאָזיקע ווערטער פון מ. ווארשאַווסקי, וועלכע מיר פלעגן אַליין זינגען מיט דבקות, ליגט איינגעשלאָסן אַ וויכטיקע אָנווייזונג פאַר דער יידישער נאַציאָנאַלער פּעדאַגאָגיק. און אויך מיר אין דער יידיש־וועלטלעכער שול, נאָר־מאַלער צי דערגאַנצונג־שול, דאַרפן בויען אויף דעם דאָזיקן „העכערן שטאַנד־פונקט". דער עיקר איז נישט די צאָל „אותיות פונעם אַלף־בית". וואָס די קינדער וועלן אויסלערנען, נאָר זייער באַנעמען דעם קולטור־נאַציאָנאַלן ווערט און באַטייט פון די דאָזיקע „אותיות", זייער „כוח־שעפּן" פון די דאָזיקע אותיות.

פון דעם שטאַנדפונקט האָט אַן אומגעהויערן ווערט דאָס פירן גענאַנג אין שול. איין אויסגעלערנט לידל מיט דער מעלאָדיע און מיטן ריטם פון די ווערטער — האָט אַ סך אַ גרעסערן באַטייט פאַר דער באַרייכערונג פון דער שפּראַך פון די קינדער, איידער עטלעכע שעה פון „געשפּרעכן", פון „גע־ניטונגען אין רעדן". איין געדיכט אויסגעלערנט כּאַראַל אויף אויסנווייניק, האָט אַ סך מער ווערט איידער די טראַדיציאָנעלע שמועסן לויטן „נאַטירלעכן" מעטאָד.

ביי דער געלעגנהייט דאַרף מען אויך ציען די אויפמערקזאַמקייט פון לערער און שולטוער: אמתן דערפאָלג וועט האָבן דאָס „לערנען די קינדער רעדן יידיש", ווען די היים וועט מיטאַרבעטן מיט דער שול. מיר דאַרפן נישט מיד ווערן צו מאָנען ביי די עלטערן, זיי זאָלן אינדערהיים רעדן מיט די קינדער יידיש, אויך יידיש. די אַמעריקאַנער „פּאַבליק־סקול" האָט יאָרנלאַנג מיט עקשנות געפאָדערט פון די עמיגראַנטישע עלטערן, זיי זאָלן אויפהערן רעדן מאַמע־לשון מיט זייערע קינדער, נישט קאַליע מאַכן חלילה דעם ענגלישן אַקצענט. און יידישע עלטערן האָבן געפאָלגט! לאָמיר איצט נאָכטון דעם ביישפּיל פון דער „פּאַבליק־סקול", רופן זיי אויף פאַרזאַמלונגען, שיקן צו זיי בריוו און אויפרופן, איינמאָל

און נאָכאַמאָל, און פאַרלאַנגען פון זיי, זיי זאָלן איינפירן ביי זיך אין שטוב יידיש לפּחות ווי אַ צווייטע, גלייכבארעכטיקטע שפּראַך.

יידיש איז דער ק ע ר ן פון יידישער דערציונג. די שול־פּראָגראַם, די דערגרייכונגען, ידיעות — דאָס איז דאָס אויסערלעכע, דאָס שאָלעכץ. דער עיקר איז דער באַוווסטזיין, אַז יידיש איז ד י שפּראַך. יידיש דאַרף זיך אָנ־שפּארן אויף דער היים, שעפּן טעמעס און אינטערעסן פון דער אייגענער סביבה, דורך דעם קענען אויך די עלטערן אויף אַן אמת אריינגעצויגן ווערן אין דער יידיש־ארבעט פון זייערע קינדער.

דאָס אַלץ, וואָס מיר האָבן אויבן אַרויסגעבראַכט, צייכנט אָן די ליניע מיט וועלכער עס דאַרף אָנגיין אין איר אַרבעט די צוגאָב־שול און דער יידיש־לימוד אין איר:

נאַטירלעכע אויפריכטיקע באַציונג צו יידיש; געלעגנהייטלעכער מעטאָד, באַזירט אויפן אינעווייניקסטן פאַרמעגן פון די קינדער; אַפּעלירן צו זייער געזונטן חוש פאַר דער יידישער שפּראַך און אירע אייגנשאַפטן; פירן פרייע „לאַבאָראַטאָרישע", שאַפערישע אַרבעט און האַלטן זיך וואָס ווייטער פון טרו־קענער פאָרמאַליסטישער באַציונג צו דער שפּראַך, וואָס ווייטער פון די מעטאָדן פון צעקייען און איבערקייען ווערטער און פראַזן; שאַצן העכער די דערציערישע דערגרייכונגען אין קולטור־נאַציאָנאַלן באַוואוסטזיין און געפיל, איידער די פאָרמעלע דערוואַרבונג פון אַזויפיל און אַזויפיל הונדערטער יידישע און העב־רעישע ווערטער; — אָט דאָס דאַרף זיין דער וועג פון דער צוגאָב־שול פונעם אַמעריקאַנער טיפּ.

די מעטאָדיק פון לייענען

א) דאָס לייענען מיט דערקלערונגען

ביז אַהער האָבן מיר זיך פאַרנומען מיט דער אַרבעט, וועלכע איז אויסן די אַ ל ג ע מ יי נ ע צוגרייטונג פון די תּלמידים צו פאַרשטיין דעם בוך־טעקסט. מיט דער גאַנצער אַרבעט האָבן מיר געהאַט אין זינען, ווי דער שווייצאַרישער פּעדאַגאָג דעוועי רופט עס אָן, די פעיקייט פון קינד צו אַ פּ ע ר צ ע פּ י ר ן דעם אינהאַלט. דאָס איז די אַ ל ג ע מ יי נ ע צוגרייטונג, וועלכע דאַרף אויסאַרבעטן ביים תּלמיד באַשטימטע שפּראַך־פעיקייטן, באַרייכערן זיין לעקסיקאָן און פאַרפולקאָמען זיין סינטאַקסיס. אין איינעם מיט דער אַלגעמיינער אַנטוויקלונג, וואָס דער תּלמיד וועט באַקומען אין שול, אין איינעם מיטן וואוקס פון באַגריפן און געפילן ביים תּלמיד — וועט אים די שפּראַך־צוגרייטונג מאַכן פעיק צו דערלערנען דעם געדרוקטן טעקסט, וועט באַשאַפן דעם באַדאַרפן אוי ס ל ע ר נ ע ן ז י ך ל יי ע נ ע ן.

איצט דאַרפן מיר באַהאַנדלען די ק אָ נ ק ר ע ט ע, א ו מ מ י ט ל ־ ב אַ ר ע צ ו ג ר יי ט ו נ ג צ ו ם ג ע ג ע ב ע נ ע ם ט ע ק ס ט, וועלכער דאַרף דערלערנט ווערן אין קלאַס. מיר טרעטן צו צו די מעטאָדן פון דעם אַזוי גערופענעם „ל יי ע נ ע ן ־ מ י ט ־ ד ע ר ק ל ע ר ו נ ג ע ן" (סטאַטאַריש לייענען). וואָס פאַר אַן אַרבעט דאַרף דער לערער דורכמאַכן מיטן קלאַס, כדי דער געגעבענער אַרטיקל, די דערציילונג, זאָל פולקאָם פאַרשטאַנען, באַנומען ווערן דורך די תּלמידים? וואָס פאַר אַן אַרבעט דאַרף מען דאָ אויספירן, כדי עס זאָלן דורכגעפירט ווערן אַלע בילדונגס־ און דערציילונג־צילן, וועלכע מיר שטעלן זיך דערביי?

מיר וועלן זיך דאָ נישט אָפּשטעלן אויף די באַזונדערקייטן פון יעדן שול־עלטער. מיר וועלן נאָר אָנמערקן אַן אַלגעמיינע סכעמע פון דער אַרבעט אין קלאַס, וואָס עס פאָדערט זיך דערביי. מירן אָנווייזן די אַלגעמיינע פּרינציפּן, ביי וועלכע מען דאַרף זיך האַלטן ביים דורכפירן אַזאַ „לייען־שעה", אַ שעה לייענען־

מיט־דערקלערונגען. לאָמיר דערביי אַרויסגיין פון אַ קאָנקרעטן ביישפּיל: איר קלייבט זיך לייענען אין פערטן אָדער פינפטן קלאַס „דאָס קעלבל" פון מענדעלע מו"ס. איר באַשליסט ביי זיך היינט דורכגיין דעם ערשטן קאַפּיטל (ביז די לעצטע דריי שורות), וועלכער שטעלט מיט זיך פאָר אַ גאַנצע זאַך. לאָמיר זען, ווי קען אויסגענוצט ווערן דער דאָזיקער קאַפּיטל צוליב אונדזערע צילן, וואָס פאַר אַן אַרבעטן קען מען דאָ דורכמאַכן איבער דעם מאַטעריאַל.

פריער פאַר אַלץ טרעט צו צו דער אַ פּ ע ר צ ע פּ ט י װ ע ר אַ יי נ־ ל יי ט ו נ ג, ווי דער זעלבער דעוואָ רופט עס אָן. דאָ, אין אונדזער פאַל, ביי דעם געגעבענעם טעקסט פון „דאָס קעלבל", וועט דער דאָזיקער אַריינפיר זיין אַ קורצער, גענוג אָפּצוגעבן אויף אים אַ מינוט צען. דער ציל פון אונדזער אַפּער־צעפּטיוון אַריינפאָר וועט זיין „אַנשטעלן" דעם קינדערישן פּסיכישן אַפּאַראַט אויף צו איינזאַפּן דאָס פאַרשטייענדיקע בילד פון ערשטן קאַפּיטל, אַרויסרופן ביי די תלמידים פון זייער עבר, פון זייער דערפאַרונג, וועלכע איז גענוג רייך, אַלע אַנטשפּרעכנדיקע בילדער און שטימונגען, זכרונות און איבערלעבונגען. נאָר ביי אַזאַ צוגרייטונג קען געזיכערט ווערן דאָס אַריינדרינגען פון די נייע „פאָר־שטעלונגען" אינעם פעלד פון באַוואוסטזיין. אין קלאַס וועלן זיך געוויס געפינען קינדער, וואָס האָבן אַליין אַ מאָל געזען אַן ערשט געבוירן קעלבל, האָבן עס גע־גלעט און געקושט. ס'וועלן זיך געפינען אַנדערע, וואָס האָבן געלייענט ערגעץ מכוח אַ ניי געבוירן קעלבל. יענע קינדער, וואָס פאַרמאָגן רייכערע בילדערישע פאַרשטעלונגען, וועלן אייך אויסמאָלן דאָס זעלבע געטאָקט קעפּעלע, מיטן ווייסן פלעק אויפן שטערן, וואָס ביי מענדעלעס תוספות־יום־טוב־קעלבל. און עס קען זיין, אַז עמעצער וועט אפילו אויסשרייען מיט התפעלות ווי ביי מענדעלען: אַזוי ווי אַ קאַקאַרדע!

פירט ווייטער אייער שמועס, רופט אַרויס נאָך און נאָך אַסאָציאַציעס, און באַלד וועט אייער אוידיטאָריע באַהערשן אַ שטימונג פון שטילן אומעט, פון פאַרצאַפּלטע קינדערישע הערצלעך „מיט בלוט פאַרגאָסענע" — און מען וועט אייך דערציילן, ווי אַזוי מ'האָט פאַרקויפט דאָס קעלבל, ווי אַזוי מ'האָט עס געבונדן און אַוועקגעפירט קוילען...

אָבער פאַרגעסט נישט, איר דאַרפט באַלד לייענען פאַרן קלאַס מענדעלעס דערציילונג, לאָזט נישט אייערע תלמידים פאַרקריכן צו ווייט, לאָזט נישט אויס־שעפּן דעם גאַנצן אינהאַלט פון דער טעמע, האַלט אָפּ דעם שמועס אויפן פּאַסיקן אָרט און —

— „איצט, קינדער, הערט, איך וועל אייך איבערלייענען אַ דערציילונג פון מענדעלע מוכר ספרים!"

אויפן טיש איז קיין חפץ, אַלע הערן אויסוויינִיק. „נעמט צו די האַלטערס,

די העפטן", — קיין זאַך זאָל נישט אָפּווענדן די אויפמערקזאַמקייט פון די קינדער.

טרעט צו צום לייענען, און זאָלן גלייך די קינדער דערפילן די אויפריכטיקע באַגייסטערונג, די אינערלעכע התפעלות, מיט וועלכער איר לייענט דעם טעקסט. קיין אויסערלעכע עפעקטן און טעאַטראַלע פּאַזעס וועלן אייך דאָ נישט העלפן, אויב עס וועט פעלן אויפריכטיקייט, אינטימע אויפרעגונג. היט זיך פאַר קינסטלע־רישע פאַלשקייטן! די קינדער וועלן עס גלייך באַמערקן (אַ, זיי זענען אויסגע־צייכנטע באַאָבאַכטער!), און אייערע צילן וועלן שוין נישט דערגרייכט ווערן. לייענט דעם טעקסט רויק, געלאַסן, מיט דער פּאַסיקער פּאַר דעם ווערק טאָ־נאַליטעט. לייענט עס מעגלעך קינסטלעריש, אָבער איינפאַך, און אויב אייערע תלמידים האָבן באַקומען די פּאַסיקע אַלגעמיינע און קאָנקרעטע צוגרייטונג, — אַך, ווי זייערע הערצלעך וועלן פלאַטערן ביי אייער לייענען, ווי די אייגעלעך וועלן דאָס ברענען!... זייט צופרידן, איר האָט שוין דערגרייכט אַ העלפט פון אייער אַרבעט.

איצט לייגט פאַר, דער קלאַס־משגיח זאָל צעטיילן אַלע קינדער די ביכלעך, — „דאָס קעלבל", — און זאָלן די תלמידים לייענען אַליין פאַר זיך, בלחש, דעם דורכן לערער איבערגעלייענטן קאַפּיטל. רעכנט אויס אָפּריער, וויפל מינוט בערך דאַרף דאָס פאַרנעמען, און דערלאָזט נישט, עס זאָל זיך פאַר־ציען לענגער. געדענקט, דאָ אין דער שטילקייט פון גאַנצן קלאַס וועט יעדעס קינד ביחידות איבערלעבן נאָך אַ מאָל דעם גאַנצן אינהאַלט און וועט ברענגען אין אָרדענונג זיינע אינטימע געפילן...

איר שטייט פאַר אַ נייער אויפגאַבע — אויסשעפּן דעם לעקסישן אינהאַלט פון דער דערציילונג און פונאַנדערקלייבן זיך אין דער לאָגישער און קינסטלערישער זייט פון דעם ווערק. איר שטייט פאַר אַ גרויסער אַרבעט פון אַ צווייענדיקן אַנאַליז פונעם אויסגעהערטן מאַטעריאַל. און די דאָזיקע אַרבעט דאַרף געפירט ווערן אַזוי, אַז דער תלמיד זאָל דאָ אַרויסטרעטן אַקטיוו און זעלבשטענדיק. און זאָל ער דערפילן, אַז איר האָט אויסגעקליבן „דאָס קעלבל", ווייל עס איז אַן אמת קינסטלעריש ווערק, וועלכעס האָט זייער פיל צו זאָגן, וועלכעס פאָדערט, מ'זאָל זיך דערין גוט אַריינטראַכטן, כדי עס אין גאַנצן באַגרייפן.

דאָס איבערדערציילן פונעם סיפור לאָזט איבער אויף מאָרגן־איבערמאָרגן. האַלט זיך ביים באַוואוסטן פּסיכאָלאָגישן געזעץ, לויט וועלכן „מיר לערנען זיך לויפן אויף גליטשערס זומערצייט, און שווימען לערנען מיר זיך ווינטער; מיר חזרן איין, ווען מיר שלאָפן, לערנען זיך — ווען מיר טוען גאָרנישט". לאָזט אַלע באַקומענע איינדרוקן „אָפּשטעלן זיך", קומען צו זיך. מאָרגן וועט דער שילער

זיין פולקאָם פריי פון טעקסט, און וועט זיין פעיק אייך געבן אַ שעפערישע איבערדערציילונג. איצט פאַרנעמט זיך מיטן אַנאַליז פון סיפור.

ליינט פאַר די קינדער, זיי זאָלן אָנווייזן, וועלכע ערטער, אויסדרוקן און איינצלנע ווערטער זיי האָבן נישט פאַרשטאַנען — און נאָך דעם שטעלט אַליין פראַגן וועגן אַזעלכע ערטער, פאַרלאָזט זיך נישט אויף די קינדער אַליין. אמת, אַ סך פון די אויסדרוקן האָבן זיי באַנומען מיטן חוש, מיט אינטויציע, אָבער זיי גיבן זיך נישט אָפּ קיין חשבון, אַז דאָס איז פאַר זיי נישט קלאָר, נעפּלדיק. ווייזט נישט אַרויס דערביי קיין פּעדאַנטיזם, „טשעפּעט" זיך נישט צו די קינדער, אָבער דאַך דערשלאָגט זיך וואָס מער קלאָרקייט, באַשטימטקייט, און באַנוגנט זיך נישט מיטן פּשוטן אויסזאָגן דעם טייטש פון וואָרט. רופט אַרויס וואָס מער אַסאָציאַציעס, וואָס מער קאָנקרעטע אויפגאַבן — און זאָלן זיך די קינדער אַליין דערשלאָגן דעם תוך, די אָנטשיידונג. זאָל פאַר זיי דאָס וואָרט, דער אויסדרוק נישט בלייבן הענגען אין דער לופטן, אָפּגעריסן, רינגלט אים אַרום מיט אַ פּאַסיקער סיטואַציע, מאַכט אים נאָענט צום קינדס באַגריפן, געפילן. באַמיט זיך, אַז דער נייער באַגריף אַליין זאָל אים ווערן פולקאָם קלאָר, דייטלעך. אין אונדזער דערציילונג אַנאַליזירט מענדעלעס אויסדרוק: „פאַרנעמט איר דעם אָטעם", „די פרייד מ י ט מ י ר", „אַן עסן פאַר ליבשאַפט מיט די אויגן", „אין דער מאַמעס ל ה ב ד י ל", „זיין לעקער", „דער רבי קנעלט" און אַנדערע. — ווי אַזוי דריקט מען זיך אַנדערש אויס אויף יידיש? אין וואָס פאַר אַ פאַלן געברויכט מען אַזאַ אויסדרוק? וואָס נאָך פאַר אַ באַדייטונג האָט עס? זענען צוגעפּאַסט די אויסדרוקן צו די געדאַנקען פונעם אויטאָר אין די געגעבענע ערטער?

שטעלט דרייסט אַזעלכע פראַגן און שעפּט אויס דעם גאַנצן תוך פונעם רעדנסאַרט. פאַרשרייבט די אַלע ווערטער, אויסדרוקן אויפן טאָוול, פאַרצייכנט זייער באַדייטונג. און ווי נתפעל וועט איר ווערן פון די קינדערישע איינפאַלן און המצאות, וויפל אַסאָציאַטיווע זכרונות וועט איר דאָס ביי זיי אַרויסרופן און וואָס פאַר אַ רייכקייט זיי וועלן דאָס פאַר אייך אַנטפּלעקן!

טרעט צו צו צום אַ נ אַ ל י ז פון אינהאַלט און פאָרעם פון דעם ווערק. זאָלן די קינדער אָנרופן דעם הויפּט־העלד און פאָרמולירן די הויפּט־אידעע פון דער דערציילונג („די התפּעלותדיקע ליבע, דער אינטערעס פון קינד צום קעלבל"). זאָלן זיי אויך אָנרופן די העלדן און אידעען פון צווייטן ראַנג („די דערוואַקסענע פאַרשטייען נישט די געפילן פון קינד בנוגע צום קעלבל", „דאָס יונגע שטומע באַשעפעניש דערוועקט מאָראַלישע באַגריפן אין קינד"). פאָדערט נישט קיין ליטעראַרישקייט ביי אייערע קינדער. אָפט וועלן זיך ביי זיי אַרויסרייסן די דאָזיקע דעפינירונגען גאָר אומגעריכט, אין נאַיווע פאָרמען — העלפט זיי אומבאַמערקט, גיט זיי די מעגלעכקייט דאָס אויסצודריקן אין פאַרענדיקטע

פראזן, פארשרייבט עס אויפן טאָוול — און דאָ וועט זיך עפענען פאר אייערע תּלמידים אַ קוואַל פון שאפונגס־גליק. דאָס קינד דאַרף דורכגעדרונגען ווערן מיט אַכטונג, מיט יראת הכבוד צום געדרוקטן וואָרט, זאָל עס איינזען, אַז דאָ איז יעדער וואָרט אָפּגעמאָסטן, אָפּגעוואויגן, העלפט אים אויסשמידן אַ קריטישן חוש, אַ קריטישע פעיקייט. זאָל דער תּלמיד דערפילן, אַז נישט צופעליק האָט דער אויטאָר זיך גענומען מאָלן די באַציונגען פון אַ ק י נ ד צום ניי געבוירענעם קעלבל, נישט פון אַ דערוואַקסענעם מענטשן; אַז נישט צופעליק איז עס, וואָס ביי מענדעלען דערוויסט זיך דאָס ייִנגל וועגן דעם ניי געבוירענעם קעלבל ב יי נ אַ כ ט, ווען מען וועקט אים אויף פון שלאָף, דאָ האָט דער קינסטלער אַ באַזונדער מיין; אַז נ י ש ט א ו מ ז י ס ט פירט ער דאָ אַ פּאַראַלעל צווישן די באַציונגען פון די דערוואַקסענע און פון ייִנגל צום קעלבל. זאָלן זיי אָקאָרשט פּרואוון איבערגעבן, פאַרשטעלן דעם זעלבן סיפור המעשה מיט אַ ד ע ר ו וואַ ק ס ע נ ע ם אין צענטער און ב יי ט אָ ג, ביי העלער שיין פון דער זון און טומל פון טאָגלעבן! וואָס וועט אַרויסקומען דערפון? זאָלן די קינדער זיך אָפּגעבן אַ חשבון, וואָס פאר אַ ב י ל ד ע ר וואָלט מען געקאָנט באַשאַפן צו דער דאָזיקער דערציילונג און ווי וואָלטן געדאַרפט הייסן די דאָזיקע בילדער? זאָלן זיי טאַקע פּרואוון אויסמאָלן די דאָזיקע אילוסטראַציעס און צו־טראַכטן צו זיי פּאַסיקע אונטערשריפטן („די שוועסטער וועקט דאָס ייִנגל"; „דאָס ייִנגל באַטראַכט דאָס קעלבל"; „דאָס קעלבל לויפט גאַלאָפּ איבער דער שטוב"; „דאָס ייִנגל האַנדלט אַ פּאָר קנעפּ פאַר אַ קוק אויפן קעלבל"; „דאָס ייִנגל ביים חדר־טיש"; „דאָס ייִנגל הערט זיך צו ווי מען פאַרקויפט דאָס קעלבל"). זאָלן די קינדער צוטראַכטן אַן אַנדער נאָמען־קעפּל פאַר דער דער־ציילונג („דאָס ייִנגל און דאָס קעלבל"; „דאָס רעדעוודיקע און דאָס שטומע באַ־שעפעניש"; „דאָס ייִנגל און די דערוואַקסענע אַרום אים").

שטעלט איצט פאר די תּלמידים אַן אויפגאַבע, זיי זאָלן איבערגעבן ד ע ם א י נ ה אַ ל ט פ ו ן ד ע ר ד ע ר צ יי ל ו נ ג א י ן 20־30 וו ע ר־ ט ע ר, זאָלן זיי צונויפשטעלן אַ געגויעם אָדער אַ קורצן פּ ל אַ ן פ ו ן ד ע ר ד ע ר צ יי ל ו נ ג (אגב, זאָל דער פּלאַן צונויפגעשטעלט ווערן מיט דער הילף און אין פאָרעם פון פראַגן, פאָרמולירט דורך די שילער גופא; וועגן דעם וועלן מיר נאָך רעדן שפּעטער).

ווייטער. זאָלן די קינדער אויסשרייבן, אונטערשטרייכלען אין ביכל די מער ב י ל ד ע ר י ש ע ווערטער. זאָלן די קינדער ווי געהעריק אָפּשאַצן דעם עס־טעטיש־קינסטלערישן ווערט פונעם ווערק; זאָלן זיי זען ווי נאַטוראַליסטיש עס זענען דאָ געשילדערט דאָס קעלבל, דאָס ייִנגל אא"וו. אויף קיין איין האָר נישט אריבערגעכאַפּט די מאָס; אַלץ איז דאָ אַזוי אָביעקטיוו פאַרגעשטעלט —

און דאָך פּילט זיך דאָ אַזאַ טיפע ליבע צום קינדס געפילן און איבערלעבונגען, אַזאַ הומאַניטאַרע שטעלונג; אויף פינף זייטלעך איז דאָ קאָנצענטרירט אַזוי פיל מאַטעריאַל און פערסאָנאַזשן — און דאָס אַלץ איז פאַראייניקט דורך איין הויפּט־אידעע, דורך איין הויפּט־געפיל... אָט אין אַזאַ ריכטונג דאַרף געפירט ווערן די באַאַרבעטונג פון מאַטעריאַל. און אַ כּלל מוז דער לערער תּמיד געדענקען: דאָס ווערק מוז ווי מעגלעך גרינטלעך דערלערנט ווערן.

אָבער נישט יעדע לערן־שעה קאָן געפירט ווערן מיט אַזאַ אָנשטרענגונג און אינטענסיווקייט, ווי מיר האָבן עס דאָ געוויזן ביי דער באַאַרבעטונג פונעם קאַפּיטל „דאָס קעלבל"; נישט ביי יעדן אַרטיקל און פראַגמענט, וואָס מען לייענט אין קלאַס, קאָן אַלץ אויסגעשעפּט ווערן, דאַרפן אַלע זייטן און מאָמענטן באַלויכטן ווערן. דער לערער דאַרף דאָ פאַרמאָגן געניגן טאַקט און פאַרשטאַנד, כּדי נישט צו פאַרמאַטערן די קינדער, נישט צו מאַכן פאַר זיי לאַנגווייליק און איינטאָניק די גאַנצע אַרבעט. ביי יעדן פאַל מוז דער לערער זיך שטעלן איין הויפּט־אויפגאַבע, וועלכע ער דאַרף גרינטלעך דערגרייכן היינטיקס מאָל, די איבעריקע מאָמענטן דאַרפן דאַן באַרירט ווערן נאָר פאַרבייגייענדיק. די גאַנצע אַרבעט דאַרף טראָגן אַ פאַרשידנאַרטיקן כאַראַקטער, דער טאָן פון דער אַרבעט דאַרף זיין אַ לעבעדיקער, ענערגישער און מונטערער. בדרך כּלל אָבער דאַרף דער לערער צוגעוויינען די תּלמידים צו דעם געדאַנק, אַז דאָ ווערט אָפּגעטון אַן ערנסטע און וויכטיקע אַרבעט, וואָס פאָדערט ביים תּלמיד די אָנשטרענגונג פון אויפמערקזאַמקייט און ווילן.

אויב דער שמועס איבערן אינהאַלט פון דערציילונג האָט זיך פאַרצויגן, און דער לערער פילט, אַז דער איינדרוק, וואָס האָט זיך באַקומען פון אָנהייב, איז אָפּגעשוואַכט געוואָרן, זאָל דער לערער (אָדער עמעצער פון די מער באַגאַבטע תּלמידים) נאָכאַמאָל איבערלייענען דעם קאַפּיטל. ערשט אַצינד, ווען דער אינהאַלט איז אויסגעשעפּט, ווען אַלץ איז דאָ פאַר די קינדער קלאָר און פאַרשטאַנדיק, איז געקומען די צייט, אַז די קינדער זאָלן אַליין לייענען דעם טעקסט הויך, אויסדריקלעך, קלאָר און דייטלעך, מיט דער פאַסיקער אינטאָנאַציע, מיטן אונטערשטרייכלען די וויכטיקע ערטער און מיט אַ מער וויניקער לויפיקן טעמפּ. נאָר איצט קאָן זיך באַקומען דאָס אמתע אויסדריקלעכע לייענען, וואָס דערנענטערט זיך צום קינסטלערישן לייענען.

***

לאָמיר זיך נאָך אַ ביסל אָפּשטעלן אויף די מעטאָדן פון באַאַרבעטן דעם מאַטעריאַל.

פאַראַן לערער, וואָס טוען מיסברויכן מיט זייער אופן־"שטעלן פראַגן, זיי באַנוצן בעיקר פראַגן ריין מעכאַנישע, ווייל דאָס איז דער וועג פון לייכטסטן ווידערשטאַנד. דאָס זענען פראַגן, וואָס פאָדערן סיי מצד דעם לערער, סיי מצד דעם שילער די קלענסטע אָנשטרענגונג, און אַזעלכע מיני פראַגן זענען ס׳רוב אויך „אונטערזאָגנדיקע". אַזאַ לערער פרעגט ווי אַן אויטאָמאַט (אָפט נאָך אַריינקוקנדיק אין ביכל, ער זאָל חלילה נישט אַדורכלאָזן עפּעס אַ דעטאַל אין דער דערציילונג): ווי אַזוי האָט געהייסן דער העלד (דאָס ייִנגעלע)? וווהין איז ער געגאַנגען? און וואָס האָט ער שפּעטער געטון? האָט ער באַקומען די שטראָף? אין וואָס איז באַשטאַנען די שטראָף? האָט ער פאַרדינט די שטראָף?

פאַרשטייט זיך, אַז אַזעלכע מיני פראַגן ווירקן אויף די קינדער שעדלעך. זיי מאַטערן אויס די שילער, זיי צווינגען זיי אויפהערן אַליין דענקען, זיי טעמפּן אָפּ זייערע אויפריכטיקע איבערלעבונגען; די קינדער געוווינען זיך צו צו באַטראַכטן אַזאַ לעקציע ווי אַ מצוות־„לערנען", און דאָס עצם לערנען ווערט אָן יעדן קאָנטאַקט מיטן לעבן. עס איז עפּעס אַן אויפגעצוואונגענע פליכט, עס איז ווי אין חדר: וידבר — גערעדט, ויאמר — געזאָגט.

אין דער אמתן אָבער דאַרף דער מאַטעריאַל אויסגעשעפּט ווערן דורך אַקטיווע שעפערישע פראַגן. בעסער — ווייניקער און מער אַלגעמיינע פראַגן, וואָס שטרעבן אַריינצודרינגען אין קינסטלערישן מהות פון ווערק. דאָס דאַרפן זיין פראַגן, וועלכע שטאַמען פון דעם לערערס קריטיש־עסטעטישער אָפּשאַצונג און פאַרטיפונג אין ווערק. פראַגן — פאַרשטייט זיך — פאָרמולירטע איינפאַך, פראַגן דערפירטע צו עלעמענטאַרע באַגריפן און דעפיניציעס. אָט ווי מיר האָבן דאָס געזען אויבן ביים אַנאַליז פון אַזעלכע מאָמענטן אין מענדעלעס דערציילונגען, ווי קינד — דערוואַקסענער, ביינאַכט — און די מיסטיק פון געבורט, די טיף עטישע באַציונג צו אַ שטומער נשמה אא"וו. וועט דער לערער אַליין פאַר זיך נישט קלאָר מאַכן אָט די אַלע טיף באַהאַלטענע און קינסטלערישבאַרעכטיקטע מאָמענטן, וועט ער, נאַטירלעך, נישט האָבן אויף וואָס צו פאַרהאַלטן די אויפמערקזאַמקייט פון זיינע תלמידים. דעמאָלט וועלן די לעצטע קיין מאָל זיך נישט דערהייבן צו אַן עסטעטישער און אידעישער באַהאַנדלונג פון אַ ווערק.

אין קעגנזאַץ צו די פריער אָנגערופענע ריין־מעכאַנישע פראַגן, ווילן מיר איצט ברענגען אַנדערש פאָרמולירטע פראַגן, וועלכע טרעפן אין דעם פּינטל, צו וועלכן מיר שטרעבן. זאָלן בעסער די פראַגן זיין ווייניקער אין צאָל, אָבער זאָלן זיי טראָגן אַ פאַראַלגעמיינערנדיקן כאַראַקטער. זאָלן דאָס זיין גרונטפראַגן, קנופּפראַגן. און זאָלן די פראַגן נישט גיין „פון די טיילן צום גאַנצן", נאָר זיין צוגעפּאַסט גלייך צום סוף, דאָרט, וו עס געפינט זיך דער קולמינאַציע־פּונקט

פון דער דערציילונג, דער צענטראַלער פּונקט, וואָס צוליב אים איז דאָס גאַנצע פּאַריקע אייגנטלעך פאָרגעקומען.

דאָס וועלן, למשל, זיין אַזעלכע פראַגן: פאַר וואָס האָט דער מחבר אָנגערופן זיין דערציילונג מיט אַזאַ נאָמען? פאַר וואָס האָט ער דעם און דעם אויסגעקליבן אַלס דעם הויפּטהעלד? האָט איר געהערט, געלייענט אַמאָל אַן ענלעכע דערציילונג? וואָסערע ערטער (שטעלן) זענען דאָ די שענסטע? וואָס פאַר אַ בילד וואָלסטו אויסגעמאָלן צו דער דערציילונג? ווער פון די באַשריבענע מענטשן געפעלט דיר צום בעסטן? איז עס אַ פריילעכע אָדער אַ טרויעריקע געשיכטע? וואָלסטו געקענט צוטראַכטן אַן אַנדער סוף? אַנו, פּרואוו.

וואָס נוגע שווערע ווערטער און אויסדרוקן, פאָדערן זיך אַזעלכע פראַגן: טראַכט צו אַליין אַ זאַץ מיט דעם זעלבן וואָרט! וואָס פאַר אַן אַנדער וואָרט קען מען צו דעם זעלבן באַגריף באַנוצן? טראַכט צו אַ זאַץ! געדענקט איר, וואו מיר האָבן געטראָפן אַזאַ וואָרט, אויסדרוק?

מיט יעדן העכערן קלאַס ווערט, נאַטירלעך, דער אינהאַלט פון די פראַגן און דער אופן פון באַאַרבעטן דעם מאַטעריאַל — אַלץ מער פאַרטיפט, אַלץ מער רייכער. עס ווערט אריינגעפירט דער באַגריף „העלד", מען פאַראינטערעסירט די קינדער אַלץ מער מיטן אויטאָר און זיין פּערזענלעכקייט, זיין ביאָגראַפיע און צייט, זיינע קינסטלערישע אייגנשאַפטן. עס קומען אַזעלכע פראַגן־אויפגאַבן: ווי וואָלסטו געהאַנדלט אין דעם פאַל? האָט דער שרייבער גוט געטון, וואָס ער האָט „אויסגעטראַכט" אַזאַ סוף? לאָמיר צוגעבן אין דער מיט נאָך איין קאַפּיטל! האָסטו אַמאָל ענלעכס איבערגעלעבט? לאָמיר אויפשטעלן די ביאָגראַפיע פונעם העלד — ביז דער געגעבענער געשעעניש, און נאָך איר, זיין סביבה און חברים!

שפּעטער קומט דער פּ א ר ג ל יי ך ־ מ ע ט אָ ד: די זעלבע טעמע האָבן מיר ביי אַ צווייטן שרייבער, ווער האָט דאָס שענער דערציילט? וועלכער העלד איז סימפּאַטישער? וועמען נאָך דערמאָנט אונדז דער העלד? וואָס פאַר אַ געדיכט פּאַסט זיך צו דער דערציילונג, געשעעניש? פאַר וואָס האָט ד ע ר העלד אַזוי פאַרענדיקט, און יענער — אַנדערש? ווייז אָן אַלע שטעלן אין ווערק, וועלכע האָבן אַ שייכות צו דער כאַראַקטעריסטיק פונעם העלד.

לאָמיר אינסצעניזירן דאָס ווערק! — דער לערער דאַרף געדענקען, אַז אָט ביי דער דאָזיקער אינסצעניזאַציע־אַרבעט וועלן די קינדער ארויספילן און „איבערדיכטן" אַ סך מאָמענטן, וואָס מיט אַבסטראַקטע ווערטער זענען זיי נישט געווען ביכולת זיי אויסצודריקן און פאָרמולירן; איצט אָבער, ביי דער קינסטלערישער עבודה — וועלן זיי דאָס אינטואיטיוו איבערגעבן, פאַרפיקסירן אין פאַרשידענע ניואַנסן, וועלכע זענען גאָר אין טעקסט נישטאָ. זיי וועלן אפילו

אומבאַמערקט שאַפן נייע „טעקסטן". און פאַרשטייט זיך, מען דאַרף די קינדער נישט נאָר נישט שטערן, נאָר פאַרקערט, מוטיקן און אויפמונטערן צו אַזאַ מין פרייער שעפערישער אַרבעט.

***

אַט זענען נאָך מוסטערן פון צענטראַלע פראַגן, אַרום וועלכע עס דאַרפן אָנגיין די שמועסן („געדיכטן"), די מינדלעכע און שריפטלעכע אַרבעטן ביים לערנען ווערק פון דער יידישער ליטעראַטור.

אָ נ ק ל מ אָ ז ע ס. כאַראַקטעריזיר מאַשען מיט איינצלנע אַדיעקטיוון. — כאַראַקטעריזיר אָנקל מאָזעס מיט איינצלנע ווערטער. — איז די „פאַר-שקלאַפונג" פון די קוזמינער נאָר אַ נעגאַטיווע דערשיינונג? — נעם אַרויס די שענערע שטעלן, וואו ש. אַש שילדערט ניו-יאָרק, די נאַטור. — שרייב אויס די ווערטער, מיט וועלכע אַש כאַראַקטעריזירט די פרויען פון אהרן און בערל. — וואָס זעסטו אין אָנקל מאָזעס פּאָזיטיוועס און נעגאַטיוועס, סימפּאַטישעס און אומסימפּאַטישעס? — טראַכט צו דיין אייגענעם שיינעם, פּאַסיקן טיטל פאַרן ערשטן טייל פון בוך, פאַרן צווייטן טייל, פאַרן גאַנצן בוך. — מאַשע האָט דורכגעמאַכט עטלעכע פּסיכאָלאָגישע קאָנפליקטן: מיט... מיט... מיט... מיט. — ווער פון די פּערזאָנען אין בוך איז דיר צום מערסטן סימפּאַטיש? — טראַכט צו אַן אַנדער גאַנג פון די געשעענישן: מאַשע האָט נישט חתונה מיטן אָנקל מאָזעס, נאָר מיט... — פאַרוואָס הייסט דאָס קאַפּיטל 2 — „דאָס לאַנג-וויליקע לעבן"? קאַפּיטל 7 — „אויף דער צווייטער זייט"? — וואָס הייסט: מאַשע האָט געהאַט אַ געפיל פון נקמה אין זיך אַליין? — טראַכט צו אַ פּאַסיקן לאָזונג (סלאָגאַן) — צום בוך „אָנקל מאָזעס". — וועלכע סצענע, וועלכעס בילד אין בוך האָט אויף דיר געמאַכט דעם שטאַרקסטן איינדרוק? ווייז אָן די אַנטשפּרעכנדיקע שטעלן? — דער אידעאַל פון אָנקל מאָזעס איז?... — דער אידעאַל פון טשאַרלען איז... דער אידעאַל פון סעמען איז... דער אי-דעאַל פון מאַנעס אַגיטאַטאָר איז.... דער אידעאַל פון בערלען איז.... — וועמען אין דעם בוך וואָלסטו געמאַכט פאַר דיין אידעאַל? — ווער איז שולדיק אין מאַשעס טראַגעדיע? — פריער האָט זיך אָנקל מאָזעס באַצויגן צו מאַשען ווי.... שפּעטער האָט זיך אָנקל מאָזעס באַצויגן צו מאַשען ווי.... פריער האָט מאַשע געהאַט צום אָנקל די געפילן פון.... שפּעטער האָט מאַשע געהאַט צום אָנקל מאָזעס די געפילן פון.... — וועמענס לעבנס זענען צעבראָכן געוואָרן צום סוף פון בוך?

ק יי ן א מ ע ר י ק ע. שרייב אָן דיין אייגענע ענדע פאַרן בוך „קיין אַמעריקע". — כאַראַקטעריזיר רחלען אין 1-2 זאַצן. — רוף אָן די דריי וויכ-

טיקסטע העלדן פון בוך. — פאַרגלייך יאָסלען מיט דער „קאָמאַנדע". — פאַרגלייך יאָסלען און מאָטל פּייסי דעם חזנס. — ווער פון זיי איז דיר סימפּאַטישער? — האָסטו אין פּאָבליק סקול געטראָפן אַזאַ לערערין, ווי אַש באַשרייבט דאָ? — כאַראַקטעריזיר די „קאָמאַנדע" מיט עטלעכע אַדיעקטיוון. — פאַרוואָס איז מאיר אַוועק קיין אַמעריקע? האָט ער גוט געטון? — כאַראַקטעריזיר די מומע שיינדעלע מיט עטלעכע אַדיעקטיוון. — טראַכט צו דיין אייגענעם טיטל פאַרן בוך. — ווי אַזוי וואָלסטו געהאַנדלט אויף רחלס אָרט בעת מען שיקט אָפּ צוריק קיין אייראָפּע יאָסלען? — אַש זאָגט וועגן יאָסלען: „ער שטייט אָט דאָ מיט זיינע זעקס יאָר יידישע קינדער־לעבן"; וועגן וועלכע באַזונדערקייטן פון „יידישן קינדער־לעבן" רעדט דאָ ש. אַש? — פאַרוואָס האָט יאָסעלע אין שול קיין חברים נישט געהאַט? — האָט מאיר גוט דערצויגן יאָסעלען? — שרייב אָן אַ קאַפּיטל צו שלום עליכמס ווערק: „מאָטל פּייסי דעם חזנס אין דער אַמעריקאַנער סקול". — פרעגט ביי אייערע עלטערן: האָבן זיי געהערט אַמאָל אָן ענלעכע געשיכטע מיט צוריקשיקן קיין אייראָפּע אַ דערוואַקסענעם אימיגראַנט? אַ קינד? — וועלכע טיפּן קינדער האָט איר אין לעבן אָבסערווירט?

מ אָ ט ל פּ י י ס י ד ע ם ח ז נ ס. —געפינט אַלע שטעלן, וואו עס ווערן באַשריבן שטריכן פון מאָטלס כאַראַקטעריסטיק: זיין נאַטירלעכקייט און אוממיטלבאַרקייט, זיין ליבע צו נאַטור, זיין נאָכמאַכן און נאָכאַמען, זיינע באַאָבאַכטונגס־פעיקייטן, זיין כיטרעשאַפט און פאַרשטענדיקייט. — ציטירט אַלע ערטער, וואו שלום־עליכם באַשרייבט מאָטלס אויסערגעוויינלעכע שאַרפקייט פון באַאָבאַכטונג; מאָטלס שטרעבן צו באַטייליקן זיך אַקטיוו אין די אַרומיקע געשעענישן; וואו מאָטל איז תופס פאַרשידענע פאַקטן פון לעבן גאַנץ אַנדערש, ווי די דערוואַקסענע אַרום אים. — פאַרוואָס האָט מאָטל ליב צו סוקן, „ווי פערדלעך לויפן"? די ליבע צו אַלץ, וואָס קליין — איז ביי שלום־עליכמען ריכטיק אָפּגעשפּיגלט? — וואָס פאַר אַ פּסיכאָלאָגישע מאָמענטן האָבן געווירקט אויף מאָטלס גנבענען די עפּל? — פאַרוואָס איז אים דעמאָלט „ערגער פון אַלץ געווען דער מאַמעס טרערן"? — וואָס האָבן באַטייט זיינע אייגענע טרערן אין יענעם מאָמענט? — גיט אַלזאָ אַ גענויע כאַראַקטעריסטיק פון מאָטל פּייסי דעם חזנס: צו וואָס פאַראַ טיפּ קינדער געהערט ער?

כאַראַקטעריזירט די באַציונג פון די דערוואַקסענע, פון די גרויסע צום קינד! — ווי באַציט זיך מאָטל צו די „גרויסע"? — פאַרוואָס באַנוצט ער אַזוי אָפּט „איך און מיין ברודער אליהו"? — ווי באַציט איר זיך צו מאָטלס מאָטיוו: „ער (אַ גרויסער) מעג, און איך טאָר נישט"? פאַרוואָס האָט מאָטל נישט געהאַלטן וואָרט, אַז ער וועט מער נישט הויבערן? — כאַקאַקטעריזירט און

שאַצט אָפּ אליהוס דערציִונג־סיסטעם! ווי ווירקט זי אויפן קינד? — ווער פון די דערוואַקסענע פּאַרשטייט און באַציט זיך בעסער פון אַלעמען צו מאָטלען? — זענען גערעכט די, וואָס האַלטן מאָטלען פאַר אַ שגץ, אַ גנב, אַ פאַרפאַ־לענעם און פאַרדאָרבענעם? — מיט וואָס צאָלט מאָטל די דערוואַקסענע, וועלכע ער האָט נישט ליב? מיט שנאה? — אין וואָס פאַראַ טאָן פירט שלום־עליכם די גאַנצע דערציילונג? צו וואָס פאַראַ טיפּ שרייבער געהערט שלום־עליכם בכלל? — שרייבט אוים אַלע פאָלקסטימלעכע רעד־אַרטן און גלייכווערטלעך, וואָס געפינען זיך אינעם דאָזיקן ווערק!

אַ בלעטל שיר־השירים. — ווער פון די קינדער איז דער אַקטיווער העלד, און ווער — דער פּאַסיווער? — כאַראַקטעריזיר מיט איינצלנע אַדיעקטן בוזין און שימקען. — שטרייך אונטער אין בוך אַלע ערטער וואָס האָבן אַ שייכות צו זייער כאַראַקטער. — שטרייך אונטער אַלע ערטער וואָס ווייזן די נאַיווקייט, די אוממיטלבאַרקייט פון די קינדער. — האָט גוט געטון שלום־עליכם, וואָס ער האָט פאַרבונדן די גאַנצע דערציילונג מיט שיר השירים? איז עס סתם אַ דיכטערישע פאַנטאַזיע אָדער דאָס האַרמאָניזירט מיט דער פּסיכאָלאָגיע פונעם חדר־יינגל? — פּרואוו זיך פאָרשטעלן דעם זעלבן סיפּור־המעשה ביי אַנדערע באַדינגונגען: ווען דאָס וואָלט געווען אַ גרויסשטאָטישער עלטערער יינגל, אָדער ווען דאָס וואָלט געווען נישט ערב פּסח, נאָר ווינטער־צייט. וואָלט דאָס האַרמאָנירט? — זענען טאַקעביידע קינדעריש, אָדער דאָס איז בלויז אַ קינסטלערישע פאָרעם ביי שלום־עליכמען? — איז דאָ שלום־עליכם נאַטור־באַשרייבער, נאַטור־דיכטער? — פאַרוואָס האָט דער קינסטלער אַרויס־גענומען די קינדער פון שטוב — אין פעלד אַריין, אין דרויסן, אויף דער פרייער נאַטור? — וועלכע עלעמענטן פון פאָלקס־פאַנטאַזיע האָבן מיר דאָ? — וועלכע אַנדערע מאָטיוון און טעמעס פון פאָלקס־פאַנטאַזיע זענען אייך באַ־קאַנט? — צי וואָלט צו בוזי־שימעק געפּאַסט די טעמע פון „אַ פאַרשטערטער פּסח”? וואָלט עס צעשטערט דעם טאָן פון אידיליע? — איז איין קינד פּעיק צו פאַרשטיין דעם צווייטן? — קען מען זאָגן, אַז ביידע קינדער זענען גליק־לעך? — איז דאָ אַבסאָלוטער גליק אָדער אַלץ איז רעלאַטיוו? — קען מען זאָגן, אַז די הויפּט־אידעע פון שלום עליכמס דערציילונג איז: אין יעדן גליק איז פאַראַן אַ טראָפּן ביטערקייט? — קען מען אָנרופן דאָס דאָזיקע ווערק — אַ נעדיכט אין פּראָזע?

***

דאַרף איך נאָך צוגעבן, נאָך דעם אַלעמען וואָס איז אויבן געזאָגט געוואָרן, וויאַזוי דער לערער דאַרף אויסנוצן אָט די מוסטערן פון פראַגן?

דער ציל פון די מוסטערן איז נישט, אַז דער לערער זאָל נאָכגיין אַ פראַגע

נאָך א פראַגע און „איינלערנען" מיט די קינדער די ענינים, וועלכע די פראַגן באַהאַנדלען. די פראַגן מיינע זענען באַשטימט פאַרן לערער, נישט פאַר די קינדער. דער לערער דאַרף אַליין כסדר שטודירן די ווערק וואָס ער לערנט מיט די קינדער, אַנאַליזירן די ווערק אַלזייטיק. און שפּעטער דאַרף ער געפינען די צוגעפּאַסטע פאָרם, די פּשוטע פּאָפּולערע ווערטער און באַגריפן, מיט דער הילף פון וועלכע ער זאָל אָנרעגן אויך די קינדער צו א מעגלעך אַלזייטיקן אַנאַליז פון ווערק. פאַראַן קינדער און קינדער, עס איז נישט צו פאַרגלייכן א ייִנגערן קלאַס מיט אַן עלטערן, א קלאַס פון עלעמענטאַר־שול מיט א קלאַס פון מיטל־שול אָדער גאָר פון סעמינאַר. אָבער דער אַלגעמיינער מעטאָד און דער הויפּט־וועג ביים לייענען און אַנאַליזירן א ווערק איז איינער און דער זעלבער פאַר אַלעמען. ביי אומות העולם זענען פאַראַן ספּעציעלע זאַמלונגען פון פראַגן איבער באַזונדערע ווערק, אַזעלכע זאַמלונגען זענען באַשטימט פאַרן לערער און אויך פאַר די גאָר עלטערע תלמידים. מיר פאַרמאָגן נישט אַזעלכע געדרוקטע אויסגאַבעס. מוז יעדער לערער אַליין אַרבעטן אויף דעם.

עס איז שווער צו באַשטימען, וויפל פראַגן דאַרף דער לערער דורכאַרבעטן ביי יעדן ווערק. דאָס איז אָפּהענגיק פון א סך אומשטענדן: עלטער פון תלמידים, זייער באַקאַנטשאַפט מיט דער יידישער ליטעראַטור אָדער מיטן געגעבענעם שרייבער, זייער באַהערשן די יידישע שפּראַך, זייער אַלגעמיינע אַנטוויקלונג, די מדרגה פון דער שול א"א. אָבער פריער פאַר אַלץ איז דאָס אָפּהענגיק פון דעם לערערס אַנטוויקלונג און פון דעם ווי טיף ער אַליין באַנעמט דאָס ווערק. און צו פאַרלייכטערן און אַרויסהעלפן דעם לערער אין דעם פּרט — דאָס נאָר זענען אויסן אַלע מיינע אָנווייזונגען און מוסטערן פון פראַגן.

***

און צום שלוס — נאָך איין וויכטיקע מעטאָדישע אָנווייזונג:

א מעכטיק מיטל צום ליטעראַרישן דערציען די קינדער, צום נאַטירלעכן אַריינציען זיי אין פּראָצעס פון באַוואוסטזיניקן און זעלבשטענדיקן לייענען, איז דאָס פ ר יי ע פ אַ ר ל יי ע נ ע ן פון לערער. עס דאַרף זיין א וויכ־טיקער כלל ביים לערער; זיין קלאַס מוז האָבן רעגלמעסיקע פייערלעכע ל יי ע ן־ש ע ה ן, וואו ער — דער לערער — לייענט פאַר די קינדער עכט־קינסטלע־רישע און דערהויבענע ווערק. זאָל עס זיין 1־2 מאָל אין חודש. אָפּגעריסן פון די לעקציעס פון יידיש גופא; זאָלן דאָס זיין ספּעציעלע שעהן, צוגעגעבענע צו די דאָזיקע לעקציעס, שעהן געגעבן נאָך מיטאָג, קלובצייט, — אָבער אַזעלכע שעהן דאַרפן זיין א נאַטירלעכער באַשטאַנדטייל פונעם לימוד און דערציונג. דאָס דאַרף זיין — א פאָרלייענען פון לערער, אָן שום קאָמענטאַרן נישט פ אַ ר

און נישט נאָך דעם איבערגעלייענטן מאַטעריאַל; אַ פאַרלייענען, וואָס דאַרף אַפּעלירן אויסשליסלעך צום עסטעטישן געפיל און אינטויציע פון די קינדער, צו זייערע פאַרבאָרגנסטע נשמה־ווינקעלעך; אַ פאַרלייענען, וואו די קינדער זאָלן זיך דירעקט באַהעפטן מיטן גרויסן גייסט פונעם קינסטלער און דיכטער, וואו דער לעצטער זאָל צו זיי רעדן און באַווירקן — אָן קיינעמס פאַרמיטלונג, פון האַרץ צו האַרץ. אין אַזעלכע פרייע פאַרלייען־שעהן וועלן די קינדער באַנעמען אַ סך זאַכן און באַגריפן, וואָס אויף די שעהן פון „לייענען מיט דער־קלערונגען" האָבן זיי קוים פאַרשטאַנען און זיך אָפּגעגעבן אַ חשבון וועגן זיי. דעם קינסטלערס ווערק זאָל דאָ פאַרגעשטעלט ווערן פאַר די קינדער — אַזוי ווי עס איז, אָן קיצורים און ענדערונגען, מיטן פּינקטלעכן ריטעם און אָטעם פונעם ווערק. זאָל דער לערער נישט מורא האָבן, טאָמער זענען דאָ פאַראַן שווערע ערטער און אויסדרוקן, — די קינדער וועלן די דאָזיקע שטעלן „נעמען" מיט זייער אינטויציע, מיטן געזונטן יוגנט־אינסטינקט, מיט זייער לעבנס־חוש.

פּרעכטיק, ממש געניאַל האָט אויסגעדריקט די דאָזיקע כוונה פון אַזעלכע פאַרלייען־שעהן פאַר די קינדער — דער שוין דערמאָנטער פּעדאַגאָג פ י ל י פּ וו אַ ק ע ר נ אַ ג ע ל: „שיינקייט — דאָס איז דער סוד פון דער וועלט. זי איז אויך דער סוד פון אונטעריכט, — אַזוי זאָגט ער אין זיין בוך „דער אונ־טעריכט אין דער מוטערשפּראַך". — און אויב מען האָט נאָך קיין מאָל נישט געקענט אויספירן, אַז זי (די שיינקייט) זאָל ווערן ביי יעדן אונטעריכט דער אלף און תיו, — טאָ זאָלן זיך לכל־ הפחות געפינען אייניקע שעה אַ וואָך, ביי וועלכע עס זאָל אָנערקענט ווערן איר הערשאַפט. אויך די דאָזיקע ווייניקע שעהן וועלן ברענגען אַ שטילע ברכה אויפן געמיט פון די שילער, אַזוי אַז זיי וועלן באַלד אָנהייבן אַנדערש דענקען, טון, פאַרלאַנגען, ווי ביז אַהער". לערנען שווייגן! — פאָדערט וואַקערנאַגעל פון דער יוגנט. דורך שווייגן לערנט מען רעדן. „שווייגן" — איז די געפאַסטקייט פון גייסט — צו פאַרנעמען דאָס וואָרט, דאָס איז די פאַרנונפט, די הייליקע שטילקייט, אין וועלכער עס איז נאָר מעגלעך צו באַאָבאַכטן און דערפאַרן"... *).

ב) די טעכניק פון לייענען

אויב מיר האָבן פריער פעסטגעשטעלט, אַז אָן דעם באַוואוסטזיניקן אַנאַ־ליז פונעם לייען־שטאָף איז נישט מעגלעך טעכניש גוט דורכצופירן דאָס לייענען, קענען מיר איצט באַהויפּטן פאַרקערט: דאָס גוטע אויסדריקלעכע לייענען, מיט פּאַסיקע פּויזעס און אינטאָנאַציע העלפט מיט בעסער צו פאַרשטיין

*) ציטירט אין גרייערצס בוך, ז' 339.

און דער עיקר איבערלעבן, עמאָציאָנעל באַנעמען דעם אינהאַלט פונעם געלייענטן מאַטעריאַל. דאָס איז אַ צווייזייטיקער פּראָצעס. און דאָ, בעת מיר באַהאַנדלען די טעכנישע זייט פונעם לייענען, מוז אונטערגעשטריכלט ווערן די גרויסע באַדייטונג פונעם קלאָרן, הויכן, אויסדריקלעכן לייענען. „דאָס אויסדריקלעכע לייענען דראַמאַטיזירט די האַנדלונג, שטרייכלט אונטער די פיינקייט פונעם סטיל, רוקט אַרויס די ווערטער, וואָס אין זיי קאָנצענטרירט זיך דער געדאַנק אָדער עס גיסט זיך אויס דאָס געפיל. אַזאַ לייענען איז גוט דערמיט, וואָס עס צווינגט טיפער אַריינדרינגען, — אויפן דרך פון אוממיטלבאַרער דערפאַרונג, אַזוי צו זאָגן, וועלכע איז אָפט אַ סך ווירקזאַמער איידער לאַנגע פּירושים, — אינעם זינען פון טעקסט, אין די כוונות פונעם אויטאָר; דאָס שאַרפט אומגעהייער דעם מוח און פאַרפיינערט דעם געשמאַק; און גיכער פאַר אַלע לאַנגווייליקע מאָראַלע דרשות ווירקט עס אין זינען פון באַשענקען מיט גייסטיקער איידלקייט און פיינקייט" (דעוואַ).

און דעריבער דאַרף דער לערער שוין פון די ייִנגערע קלאַסן זיך ערנסט פאַרנעמען מיטן לערנען די קינדער גוט און אויסדריקלעכן לייענען. דער לערער מוז אַוועקלייגן אַ סך מי צו דערשלאָגן זיך, אַז זיינע תּלמידים זאָלן באַזיצן אַ גוטע טעכניק פון לייענען. חוץ דער אָנגעוויזענער קאָלאָסאַלער דערציונג־ווירקונג, וואָס עס פאַרמאָגט אַזאַ לייענען, דאַרף דער לערער געדענקען, אַז עס האָט אויך אַ גרויסע בילדונג־באַדייטונג. וואָס פריער דער תּלמיד וועט באַקומען די פעיקייט גוט און אויסדריקלעך צו לייענען, אַלץ פריער וועט זיך פאַר אים עפענען די מעגלעכקייט זעלבשטענדיק צו לייענען אַ בוך, אַלץ פריער וועט ער באַקומען דעם גאָלדענעם שליסל צו די אוצרות, וואָס עס אַנטהאַלט אין זיך דאָס געדרוקטע וואָרט.

אָבער ראשית חכמה דאַרף דער לערער אַכטונג געבן אויף זיין אייגענעם לייענען. אַדאַנק דעם נידעריקן צושטאַנד פון אונדזער טעאַטראַלער קונסט, הערשן ביי אונדז אין פּרט פון קינסטלערישן לייענען שלעכטע געוווינהייטן. שאַרזש און אויסערע עפעקטן לאָזן זיך פילן ביי אונדזערע בעסטע „אינטימע פאַרלייענער". און אויב מיר וועלן נאָך דערמאָנען די גאַנץ ברייט פאַרשפּרייטע איינרעדענישן, אַז אונדזער שפּראַך איז נישט מוזיקאַליש, פאַרמאָגט נישט קיין שום קלאַנג, אאַ"וו, דעמאָלט וועט אין גאַנצן קלאָר ווערן, וואָס פאַר אַ גרויסע אויפגאַבן עס שטייען דאָ פאַרן לערער פון אונדזער נייער שול.

ביי אונדז איז נישטאָ קיין איין לערנבוך, וואָס זאָל באַהאַנדלען די מעטאָדן פון קינסטלערישן אויסדריקלעכן לייענען און דעקלאַמאַציע. די עטלעכע יידישע „דעקלאַמאַטאָרס", וואָס מיר פאַרמאָגן, האָבן כלל נישט אין זינען די פאָדערונגען פון אויסדריקלעכער אַרטיקולאַציע, די

פּראָבלעמען פון פאַרשידנפאַרביקער טאַנאַליטעט — און זענען צונויפגעשטעלט לויט אויסערלעכע, ריין ליטעראַרישע אָדער אידעיש־פּובליציסטישע סימנים. דער־ריבער וועט דער לערער פון יידיש מוזן אָנקומען צו די אַלגעמיינע ווערק אויף אַנדערע שפּראַכן, וועלכע באַהאַנדלען די דאָזיקע פראַגן. און לויט די דאָזיקע אָנווייזונגען וועט ער מוזן מאַכן אַליין פאַר זיך די נייטיקע אויספירונגען בנוגע יידיש. מיר פון אונדזער זייט וועלן דאָ פּרוּוון אַרויסהעלפן אונדזער לערער מיט איניקע עיקרדיקע באַמערקונגען.

פריער פאַר אַלץ — אַ פּאָר אַלגעמיינע מאָמענטן. דער זשעסט און די תנועה שפּילט ביי אונדז בכלל אַ סך אַ גרעסערע ראָל איידער די ב י י ג ע וו־ ד י ק י י ט פ ו ן ד ע ר ש ט י ם. די יידישע קולות זענען אין אַלגעמיין שפּעם ווי דערשלאָגענע, דערשטיקטע, וויסן נישט פון קיין רחבות און פעסט־קייט. ביי אונדז איז פאַרשפּרייט אָדער דאָס היסטערישע שרייען, אָדער אַ מין שטילער שעפּטשען, וואָס זעט אויס אַזוי קנעכטיש־עניוותדיק. קיין מיטן וועג וויסן מיר נישט. דער לערער דאַרף דעריבער אויסאַרבעטן ביי די תלמידים פון אונדזער שול די בייגעוודיקייט, עלאַסטישקייט פון דער שטים, וועלכע ווייסט פון אויפהייבן און אַראָפּלאָזן זיך און באַפאַרבן דאָס לייענען מיט אַזאַ א י נ ט אָ נ אַ צ י ע, וואָס פּאַסט פאַר די שורות פון טעקסט.

ווייטער. עס דאַרף אויסגעוואָרצלט ווערן דאָס „זופּן הייסע לאָקשן", — ווי מאָטל פּייסי דעם חזנס רופט עס אָן, — וואָס איז אַזוי פאַרשפּרייט ביי אונדז און וואָס איז טיילוויז אַ ירושה פונעם „עברי זאָגן". דאָס דאָזיקע כאַ־פּעניש און יאָגעניש איז די גרעסטע שטרויכלונג אין קינסטלערישן אויסדריק־לעכן לייענען. דאָס לעצטע פּאָדערט, פאַרקערט, אַז די טראָפּן זאָלן אַרויסגעזאָגט ווערן פולקאָם קלאָר און הויך, גענוי און דייטלעך, יעדער וואָרט צעגלידערט אויף זיינע טראָפּן, מיט אַ רואיקן, פאַמעלעכן טעמפּאָ.

דער לערער דאַרף זיך יעדעס מאָל קלאָר מאַכן, אין וועלכן טאָן און מיט וואָס פאַר אַ טעמפּ עס דאַרף געלייענט ווערן דאָס געגעבענע געדיכט אָדער פּראָזע־פראַגמענט, וועלכע ער האָט צו באַאַרבעטן מיטן קלאַס. אוודאי וועט דאָס דעם מוזיקאַליש געשולטן לערער זיין לייכטער, ער וועט איבערדיכטן דעם לייענ־טעקסט אויף מוזיקבילדער. אָבער אויך דער געוויינלעכער לערער קען זיך גוט קלאָר מאַכן און איינהאַלטן די אַנטשפּרעכנדיקע שטימונג פאַרן געגעבענעם טעקסט. זאָל ער זיך אַריינטראַכטן אינעם טעקסט און זיך אַליין ענטפערן: פאָ־דערט זיך דאָ אַ טאָן אַ פייערלעכער, מאַיעסטעטישער אָדער פאַרקערט, אַ געדעמפּטער, לעבלעכער; איז דאָ פּאַסיק אַ טאָן פון וואָוויליונגערישקייט, שפּי־לערישקייט, הומאָר, אָדער פאַרקערט, מינאָר, ערנסט, איינגעהאַלטן; דאַרף מען דעם טעקסט לייענען אין גרויסע אָטעמצוגן, וואָס ווייטער אַלץ פייערדיקער,

שטאַרקער, האַסטיקער, אָדער פּאַרקערט, שטיל, אינערלעך־טרוימעריש, שטי־מונגפול; פּאָדערט זיך דאָ אַ געהיימנישפולער, מעשה־אַרטיקער, לופטיקער, שווע־בנדיקער נוסח, אָדער פּאַרקערט, ערנסט געהאַלטן, מיט ווייכן דערינערונג־טאָן. און אַזוי כסדר. וואָס טיפער און ערנסטער דער לערער וועט דעם טעקסט באַאַר־בעטן פאַר זיך, אַלץ מער וועט זיך זיין איינשטעלונג איבערגעבן די קינדער, און זיי וועלן אַריינדרינגען אינעם זין פון דעם לערערס פאָדערונגען, אַלץ קינסטלערי־שער וועט ווערן זייער לייענען אין דער הייך.

און איצט — לאָמיר דאָ פעסטשטעלן אייניקע פּראַקטישע הויפּט־כללים און מעטאָדן:

א) וואָס וויכטיקער דאָס וואָרט איז לויט זיין באַטייט און זין, אַלץ אויס־דריקלעכער דאַרף מען אים באַטאָנען, ד״ה אויסטיילן שטאַרקער, העלער מיט דער שטים.

ב) פאַר דער זינפולער און קינסטלערישער פראַזירונג פונעם טעקסט — האָבן אַ גרויסן באַטייט די פּ ױ ז ע ס ביים לייענען. מיר אונטערשיידן דרייערליי פּויזעס: גראַמאַטישע, לאָגישע און פסיכאָלאָגישע. די ערשטע פאַלן צונויף מיט די אָפּשטעל־צייכנס אין זאַץ; די צווייטע פאַלן אָפט נישט צונויף מיט דער פונקטואַציע; די דריטע ווערן דורכן פאַרלייענער געמאַכט פ אַ ר אַזעלכע ווערטער אָדער זאַצן, אויף וועלכע ער וויל ציען באַזונדערע אויפמערקזאַמקייט, וועלכע ער וויל צוגעבן באַזונדערע קראַפט און שטימונג.

„די פּויזע ווערט גענוצט אויף צו פאַרשטאַרקן די געדאַנקען; דאָס איז אַ דראַמאַטישע און פאַרכאַפּנדיקע טעכניק. אַ פּלוצלומדיקע פּויזע נאָך אַ געדאַנק פאַרשטאַרקט דעם עפעקט פון די ווערטער. אַ לאַנגע פּויזע פ אַ ר אַ באַדײ־טונגספולן געדאַנק שאַפט אַן אָנגעשטרענגטע דערוואַרטונג. מען קען אפשר זאָגן: וואָס לענגער די פּויזע — אַלץ גרעסער איז די אָנגעשטרענגטע דערוואַרטונג, און דעריבער אַלץ דראַמאַטישער דער עפעקט.

„די טעכניק פון שטייגערונגען (ק ל י מ אַ ק ס) איז אַ וויכטיקע פאַזע ביים אינטערפּרעטאַטיוון לייענען. דאָס וואָרט קלימאַקס קומט פון אַ גריכישן וואָרט וואָס באַטייט אַ ל יי ט ע ר. מיטן פאַרגלייכן די פּרינציפּן פון קלי־מאַקס צו אַ לייטער העלפט מען די תלמידים, ביים דערגרייכן דאָס שפּעפּרישע לייענען, צו פאַרשטיין די נאַטור פונעם קלימאַקס. דער טערמין ק ל י מ אַ ק ס, ווערט געוויינלעך פאַרשטאַנען, באַטייט דעם העכסטן קולמינאַציע־פּונקט פונעם אינטערעס, אָדער דעם ווענד־פּונקט אין דער שפּיל, מעשה, פּאָעמע. דער קלי־מאַקס ווערט דערגרייכט דורך אַ סעריע קלענערע קלימאַקסן, און אָפט קומען

אויך נאָך אים אַנדערע קלענערע קלימאַקסן. דער פּראָצעס פון דערגרייכן דעם קלימאַקס איז געגליכן צום קלעטערן אויף אַ לייטער.״ *)

ג) די רעדפאָרמען דאַרפן צוגעפּאַסט ווערן צום סטיל פון די פאַרשידענע ליטעראַרישע זשאַנערן: אַ פאַבעל לייענט זיך אַנדערש ווי אַ באַלאַדע; אַ באַלאַדע — אַנדערש ווי אַ סאַטירע, אאַ״וו.

ד) מען דאַרף צופּאַסן די באַפאַרבונג פון דער שטימע, דעם טאָן פונעם רעדן, צום אַלגעמיינעם זין פונעם געלייענטן: אין איין פאַל פאָדערט זיך אַ דערציילערישע אינטאָנאַציע, אין אַ צווייטן — אַ צעשמעטערנדיקע איראָניע; אין אַ דריטן — אַ לייכטער געלעכטער, אַ שפּאַס; אין אַ פערטן — צאָרן, אויפרעגונג אאַ״וו. דער טאָן דאַרף אַנטשפּרעכן דעם כאַראַקטער פון דער פּערזאָן, וועלכע רעדט אַרויס די געגעבענע ווערטער, און ווען מ׳האָט צו טון מיט אַ דיאַלאָג — דאַרף מען אוודאי זיין פּאַרזיכטיק און אָפּגעהיט אין דעם פּרט.

ה) מען דאַרף די שילער דערקלערן דעם באַטייט פון די א״ג „איראָנישע גענדזנפיסלעך״, פון די קורסיוון אין בוך — אָט די אונטערגעשטראָכענע „לאַגישע צענטערן״.

ו) זייער גוט איז אַזאַ מעטאָד: נאָך דעם ווי דאָס געגעבענע געדיכט אָדער פּראָזעטעקסט איז ווי געהעריק אַדורכגעאַרבעט געוואָרן, פאַרגיט מען די שילער זיי זאָלן ביי זיך אין בוך אָדער אין העפט פאַרנאָטירן דורך אָפּגערעדטע צייכנס אָדער ווערטער, ווי אַזוי דאַרף געלייענט ווערן דער געגעבענער זאַץ אָדער שורה. „זייער שטאַרק״, „שטאַרק״, „נאָרמאַל״, „שוואַך״, „זייער שוואַך״, (שעפּטשענדיק) — דאָס קען זיין איין מין באַצייכענונג: מיר האָבן דאָ באַצייכנט די הויכקייט פון דער שטים, מיט וועלכער מע דאַרף לייענען. מע קען נאָך אַנדערש — פאַרצייכענען די ש נ ע ל ק י י ט פון די רייד, דעם ט ע מ פּ אָ פון דער שפּראַך: „גאָר פּאַמעלעך״ (55-60 ווערטער אין אַ מינוט), „פּאַמעלעך״, „נאָרמאַל״ (75-85 ווערטער אין אַ מינוט), „שנעל״, „זייער שנעל״ (110 און מער). מע קען אויך פאַרצייכענען די טאָן־באַפאַרבונג: פריילעך, טרויעריק, רואיק, מיט פאַרוואונדערונג, מיט צאָרן אאַ״וו.

זייער ניצלעך קענען זיין פאַר די תלמידים די א״ג „נאָטן פון אויסדריקלעכן לייענען״. די פּויזעס ווערן אין טעקסט פאַרצייכנט מיט ווערטיקאַלע ליניעס: איין ליניע פאַר אַ קורצער פּויזע, צוויי — פאַר אַ לאַנגער, דריי — פאַר אַ נאָך לענגערער פּויזע. די באַטאָנונגען ווערן באַצייכנט מיט האָריזאָנטאַלע ליניעס: איין מאָל ווערט אונטערגעשטראָכן דאָס וואָרט מיט שוואַכער באַטאָנונג, צוויי מאָל — מיט אַ שטאַרקער. מ׳קאָן אויך איינפירן נאָך אַנדערע

*) *Interpretative Reading*, by Sara Lowrey and Gertrude E. Johnson, 1942, pp. 83, 135.

צייכנס, די כסדרדיקע „העכערונג” פון דער שטימע (גראַדאַציע) באַצייכנט מען מיט אַ זיגזאַג־ליניע, די צונויפגיסונג פון צוויי טעקסטפעדזן ווערט באַצייכנט מיט אַ פּליוס. אָט ווי ס׳וועט אויסזען אַ טעקסט מיט אַזעלכע נאָטן:

י ה ו א ש

ש נ י י

(פראַגמענט)

דאַך האַסטיק | ברעכט אוים | אַ בהלה | —
שוין פייפט עס | און ברומט עס | און בילט. ||
די לופט | ווערט געפילט |
מיט פלאַנטערס | און ווייסע געמישן, |
ביז | צווישן
דער ערד און דעם הימל |
זיךווירבלט | און וויכערט | אַ ווילדעס געווימל, |
און ס׳וואָיעט | די וויסטע ממשלה |
פון שדים און גייסטער —
דער שטורעם איז מייסטער... ||
ער רייסט זיינע קייטן | אַראָפּ פונעם האַלדז, |
און גייט מיטן שניי | אויף דער פרעירי אַ וואַלץ |
און אַלץ |
קערט איבער |
דער איילנדער גבור... ||
דאָ בעזעמט ער גריכער, |
דאָ בויט ער פּאַלאַצן | און טורעמס, |
אין האַסטיק־פאַנטאַסטישע פורעמס, |
און מויערט גיגאַנטישע שטיבער... |
און באַלד | אין אַ וואַנזין געשלידער |
זיך קרייזט ער | און דרייט זיך | און פלעכט זיך, |
און יאָמערט | און סוויסטשעט | און צוויבערט, |
און שופלט | און שאַרט | און צעשויבערט, |
ביז | איטלעכער בנין | צעברעכט זיך, |
און פאַלט | אין אַ הויפן אַנידער, |
צו ווערט | אין די וואָלקנס געהויבן, |
אין פוכיקע שטיקלעך און שטויבן... ||
און שוין איז | דער ווירבל צעפלויגן... ||

אַזאַ מין אַרבעט מיט די שילער איבער די „נאָטן“ פון טעקסט מאַכט פאַר זיי קאָנקרעט און אָנשוילעך דעם ענין אויסדריקלעכער לייענען, און גיט דעם צו קלאָרן זינען און צילבאַוואוסטקייט. *)

דעם ענין קלימאַקס קאָן מען לייכט מאַכן אָנשוילעך פאַר די תלמידים. אָט ווי אַזוי עס וועט אויסזען דער באַקאַנטער פראַגמענט פון ח. נ. ביאַליקס „שחיטה־שטאָט“, ווען מיר וועלן אויסשטעלן די ווערטער און פראַזעס לויט זייער קלימאַקס־שטייגערונג, פון אונטן אַרויף, אַזוי ווי עס גייט דער לייטער:

13. אומזיסט!

12. באַהאַלטסט זיך אין אַ הויף?

11. אַנטלויפסט?

10. בלוט מיט גאָלד געפליסט...

9. און פון דער וו א ו נ ד האָט

8. דער חלף האָט געגלאַנצט

7. און דער שוחט האָט געשחטן,

6. די זון האָט געלויכטן......

5. דער גאָרטן האָט געבליט,

4. אַ שחיטה מיט אַ פרילינג;

3. געשענקט אַ צווילינג:

2. האָט דיר מיט מילדער האַנט

1. דען גאָט. *)

***

אין אונדזערע שולן שפּילט אַ גרויסע ראָל די פראַגע וועגן דער ר י כ־ ט י ק יי ט פונעם לייענען. וואָס הייסט ביי אונדז ריכטיק לייענען? געוויינלעך איז אָנגענומען, אַז ריכטיק איז נאָר דאָס לייענען, וואָס אַנטשפּרעכט דער ליטעראַרישער אויסשפּראַך (ביי די רוסן — די מאָסקווער אויסשפּראַך, ביי די פראַנצויזן — די פּאַריזער). ביי אונדז ווערט גערעכנט פאַר דער ליטע־ ראַרישער — די ליטווישע אויסשפּראַך. סיי די וואָלינער, סיי די פּוילישע אויסשפּראַך שיידט זיך ביי אונדז שטאַרק אונטער פון דער ליטווישער, לויט וועלכער עס פירט זיך ביי אונדז די אָרטאָגראַפיע פון יידיש. ווי זשע זאָל מען לערנען לייענען יידיש די קינדער וואָס שטאַמען פון וואָלינער און פּוילישע עלטערן? נייטן זיי אויסרעדן די ווערטער אויף ליטוויש, קעמפן מיטן אָרטיקן אַקצענט?

*) צוליב טעכנישע סיבות זענען דאָ די האָריזאָנטאַלע ליניעס, אויף צו באַצייכענען די שטאַרקייט פון דער באַטאָנונג, נישט געגעבן. דער לערער קען עס אַליין פאַר זיך לייכט קלאָר מאַכן (ח. ש. ק.)

אייניקע לערער טוען טאַקע אַזוי. ווער באַוואוסטזיניק און ווער פּשוט דערפאַר, ווייל ער איז אַליין אַ ליטוואַק און ווייל אַזוי איז גרינגער. מיר האַלטן, אַז דאָס איז פון אַלע שטאַנדפּונקטן זייער שעדלעך. אַדאַנק אַזעלכע התנהגות באַקומט זיך אַ לייענען פון די קינדער מיט אַ קינסטלעכן, פרעמדן אַרט אַרויסרעדן די ווערטער. דאָס גאַנצע קינדערישע לייענען ווערט פאַרבלאָזט און פאַרדערט ביי זיי חוץ דעם אומזיסטע, אין גאַנצן אומניצלעכע אָנשטרענגונגען פון זייער אויפמערקזאַמקייט און ווילן. ביי אַזאַ לייענען מיט אַ פרעמדן אַקצענט פעלט ביי די קינדער אין גאַנצן יעטוועדער פּאַטאָס און אויפריכטיקע התפעלות. עס קאָנען זיך דאָ נישט אַנטפּלעקן די רייכע אינדיווידועלע שאַטירונגען פון באַזונדערע קינדער־פאַרלייענער. צווישן דעם ליטעראַרישן מאַטעריאַל און די פּערסאָנאַזשן, וואָס זענען דאָרט פאַרגעשטעלט, פון איין זייט, און די יונגע שילער־פאַרלייענער פון דער צווייטער זייט שטעלט זיך אוועק אַ קינסטלעכע מחיצה, וואָס שטערט דער נייטיקער דערנענטערונג צווישן זיי.

און גערעכט זענען דעריבער יענע , וואָס קלאָגן זיך: אין דאָס רוב יידישע שולן מאַכן די לערער כמעט ווי פרעמד פאַר די קינדער זייער אייגענע מוטערשפּראַך — און נאָר אַדאַנק דעם, וואָס זיי ווילן איינגעוווינען די תלמידים לייענען „ליטעראַריש" — לייענען אויף אַזאַ אומגעלומפּערטער שפּראַך, אויף וועלכער קיינער רעדט דאָ נישט. אַזאַ דערשיינונג טאָר נישט האָבן קיין פּלאַץ אין אונדזער שול. די שפּראַך פון בוך טאָר נישט אָפּגעטיילט ווערן אויף קיין איין מאָמענט פון דער לעבעדיקער שפּראַך, וואָס קלינגט אין די קינדערישע מיילער, אָדער פון דער לעבעדיקער שפּראַך, וואָס די קינדער הערן אין זייערע היימען. עס טאָר נישט געדולדעט ווערן אַזאַ לאַגע, אַז אין קלאַס רעדן די קינדער אויס די ווערטער אויף איין אופן, און ווען זיי גייען נאָר אַרויס פון שול, אין סביבה פון זייער היים, רעדן זיי שוין מיט אַן אַנדערן, נאַטירלעכן און אָרטיק באַפאַרבטן אַקצענט.

די כלומרשטע ליטעראַרישקייט בנוגע צו דער אויסשפּראַך פּונקט ווי בנוגע צום סטיל, — איז בכלל אַן אייגנשאַפטלעכע דערשיינונג פון דער אַזוי גערופענער געבילדעטער געזעלשאַפט. דער דערמאָנטער הילדעבראַנד האָט זיך שוין אין זיין צייט געקלאָגט אויף זיינע לאַנדסלייט, וואָס פאַר זיי עקזיסטירט נישט די מוטערשפּראַך אין דער לעבעדיקער פאָרעם, ווי זי קלינגט ביים פאָלק און זיינע קינדער, נאָר אין דער טויטער פאָרעם פון „שוואַרץ אויף ווייס". „די שוואַרצע סימנימלעך אויפן פּאַפּיר, —

שרייבט ער*), — בילדן אין אונדזער צייט די וויכטיקסטע כלומרשט ז יי ט פון וואָרט. דער סימן איז געוואָרן פאַר אונדז דער ווען אַליין, די שאָל גילט אַלס דער קערן. אינעם אויג לעבט פאַר אונדז דאָס וואָרט, אָבער נישט אינעם אויער... ווער עס איז גוט געשולט און שטעלט זיך פאָר דאָס וואָרט, פאַר דעם טרעט עס אויף אין שווארצע בוכשטאבן — פאַרן אויג פון דער אינע־ווייניקסטער פאָרשטעלונג, און נישט אַלס קלאַנג אין אויער, וואָס דאָס איז איינציק נאַטירלעך; און אפילו ווען איינער ר ע ד ט שוין א ו י ס דאָס וואָרט, געדענקט ער נישט דערביי וועגן קלאַנג, וואָס ער אַליין גיט אים צו (געגנויער: ער הערט זיך נישט איין אינעם קלאַנג פון זיין אייגן מויל), נייערט ער געדענקט אין די שווארצע סימנים, אין וועלכע די אַנדערע דאַרפן עם אויפפאַסן. און ד אָ ס ש ט א מ ט נ אָ ר פ ו ן ד ע ר ש ו ל . . . די פעאיקייט צו ה ע ר ן האָבן מיר כמעט אין גאַנצן אָנגע־וואוירן, ווי באַלד עס האַנדלט זיך וועגן אונדזער אייגענער שפּראַך... די ליטעראַרישע שפּראַך דאַרף מען נעמען אַלס אַ לעבעדיקע שפּראַך, אַזוי ווי עס זעט אויס דער פאַלקלשון, מיט וועלכן זי דאַרף זיך צונויפגיסן... די לעבעדיקע ליטעראַרישע שפּראַך דאַרף פון גאָר׳ן אָנהייב ביזן סוף זיין פאַר די שילער נאָר אַ לעבעדיקער טרעגער פון פרישן אינהאַלט פון זייער אייגע־נעם לעבן”.

אמת, לערנען די קינדער לייענען, ווען זיי בלייבן פריי ביי זייער אקצענט, איז אַ סך שווערער, ווי בעת מ׳נייט זיי אָננעמען די ליטווישע אויסשפּראַך. אין ערשטן פאַל וועט דער לערער מוזן אָנווענדן מער ענערגיע און קליגן זיך צופּאַסן צום אָרטיקן אַקצענט, ער וועט מוזן צוטראַכטן דערצו ספּעציעלע גענג און מעטאָדן. צי קאָן מען אָבער, כדי אויסצומיידן די אַלע שוועריקייטן, ברענגען פאַר אַ קרבן די אָקאָרשט דערמאָנטע שעצבארע — סיי אין פּעדאַ־גאָגיש, סיי אין נאַציאָנאַלן זין — קוואַליטעט־מאָמענטן פון פרייען לייענען מיטן אָרטיקן אַקצענט? בשום אופן נישט!

אגב, יעדער דערפאַרענער און באַאָבאַכטנדיקער לערער וועט געוויס מודה זיין, אַז אפילו דאָרט, וואו מ׳האָט איינגעוואוינט די קינדער לייענען לויט דער ליטווישער אויסשפּראַך, איז אין די עלטערע קלאַסן, וואו זיי באַהערשן שוין פולקאָם דעם מעכאַניזם פון לייענען, עמאַנסיפּירן זיך די קינדער אַליין פון זיך — אויפן נאַטירלעכן אופן — פון דער „צוגעקלעפּטער” אויסשפּראַך־פאָרעם און גייען איבער אויפן היים־אַקצענט. אויף אַזאַ אופן איז די דאָזיקע רגילות פון אייניקע פּעדאַגאָגן נישט נאָר נישט נייטיק, נאָר אויך אומניצלעך,

*) דאָס ציטירטע בוך, ז׳ 37 א״וו.

רעזולטאַטלאָז. טאָ זאָל דער לערער בעסער גובר זיין זיינע אייגענע רגילותן, זאָל ער לאָזן די קינדער פ ר יי ל יי ע נ ע ן א ז ו י ו ו י ז יי ר ע ד ן.

די טעכניק פון לייענען באַגרענעצט זיך אָבער נישט נאָר מיט אויסדריק־לעכקייט, קלאָרקייט און ריכטיקייט, זי פאָדערט אויך אַ פעאיקייט צום ל ו י פ י ק ן לייענען, מיט אַ מער גיכערן טעמפּאָ, אויב דער אינהאַלט פון טעקסט דערלויבט עס. און דער לערער דאַרף אויך אין דעם פּרט דורכמאַכן אַפּטע געניטונגען מיט זיינע תּלמידים. דער מין לייענען דאַרף געפירט ווערן דער עיקר אויף שוין דורכגעשטודירטן און פולקאָם באַנומענעם מאַטעריאַל. דער לערער קאָן אויסנוצן אַזעלכע געניטונגען אין די מאָמענטן, ווען עס פילט זיך ביי די קינדער אַן איינגעמאַטערטקייט — צום סוף פון לערן־שעה, למשל.

וואָס איז שייך צום לייענען געדיכטן און לידער, קען דער לערער פּראַקטיקירן כ אָ ר - ל יי ע נ ע ן, „קאָלעקטיווע" לייענונגען. ביי אַ פעאיקער און דערפאַרענער אָנפירונג מצד דעם לערער קאָן אַזאַ לייענען אין כאָר, מיטן גאַנצן אָדער מיט אַ טייל פון קלאַס, ברענגען אַ גרויסע פּעולה פאַר די וויניקער באַגאַבטע קינדער. דאָס דערהייבט דעם גייסט פון די קינדער און באַשאַפט ביי זיי אַ באַזונדערע שטימונג, אָבער אויך דאָ דאַרף דער לערער אַרויסווייזן אַ סך טאַקט און אויסגעהאַלטנקייט, שאַפן אַן אַטמאָספער פון ערנסטקייט און דיסציפּלינירטקייט. דער לערער דאַרף זיך אויך גוט באַטראַכטן, צי פּאַסט דאָס געגעבענע ווערק פאַרן קאָלעקטיוון ליי־ענען, און אויך וואָס פאַר אַ טאָן און ריטעם מ'דאַרף דעם לייענען צוגעבן.

דאָ, ווי אומעטום, דאַרף דער לערער זיך גוט צוגרייטן צו דער פאַרשטיי־ענדיקער אַרבעט. דאַרף אַלץ דורכטראַכטן, איינלעבן זיך אין דער שטימונג פון ווערק, דאַרף אַ סך פּרובירן און אַרויסטרעטן „באַוואָפנט" און זיכער אין דער נייטיקייט און ניצלעכקייט פון דעם, וואָס ער נעמט פאַר אין קלאַס. נאָר זיין זיכערקייט און זיין באַגייסטערונג קאָן אַרויסרופן אויך ביים קלאַס די נייטיקע שטימונג און שאַפן די אַטמאָספערע פון אַרבעט און ליבע צום לימוד.

איך גיב דאָ עטלעכע מוסטערן, ווי אַזוי צו אָרגאַניזירן ד אָ ס ל יי־ע נ ע ן אַ ל י ד א י ן ק ל אַ ס א ו י ף אַ כ אָ ר אַ ל ן א ו פ ן. דאָ קענען זיין פאַרשידענע פאָרמען, און זעלבסטפאַרשטענדלעך אַז יעדע פאָרם דאַרף זיין צוגעפּאַסט צום אינהאַלט פונעם געגעבענעם גע־דיכט. פּונקט ווי ביים אָרגאַניזירן די פּויזעס און קלימאַקסן, — אַזוי איז אויך ביים אָרגאַניזירן די קאָאָפּעראַציע־פאָרם פון אַלע קינדער ביים כאָראַלן

לייענען — זייער א סך אפהענגיק פונעם עסטעטישן געשמאק און מוזיקא־לישער אנטוויקלונג פונעם לערער. אויב ער איז אומדערפארן אין דער זאך, איז זייער נוצלעך ער זאל זיך מישב זיין מיטן לערער פון געזאנג. אין דעם ענין קאנען, נאטירלעך, ניט זיין קיין פארשריפטן. די מוסטערן וואס מיר גיבן דא — זיינען טאקע ניט מער ווי מוסטערן. דאס איבעריקע באלאנגט פונעם לערער גופא. און נישט פארגעסן זאל ער קיינמאל, אז די פ ו נ ק־ט ו א צ י ע איז באשטימט פארן א ו י ג, און נישט פארן א ו י ע ר. דאס אויער פאדערט גאר אן אנדער ארגאניזאציע פון דעם לייען־מאטעריאל.

צום לייכטסטן איז, פארשטייט זיך, אז אלע קינדער פון קלאס זאלן לייענען דאס געדיכט אין איין שטימע. דאס מאכט אבער דאס פארלייענען זייער איינטאניק און מעכאניש, עס איז דא א געפאר, אז די קינדער זאלן עס פארוואנדלען אין א נישט־ערנסטע ארבעט. דאס אוניסאן־כאראל־לייענען איז מער צוגעפאסט צו די גאר יינגערע קלאסן. אויף די העכערע מדרגות קאן מען אנווענדן אזעלכע מעטאדן און מוסטערן פון כאראלן לייענען:

גלות־מארש

1־טער תלמיד:

מיט דעם וואנדערשטאק אין האנט,\
אן א היים און אן א לאנד;\
א א גואל, אן א פריינד,\
אן א מארגן, אן א היינט —\
נישט געדולדיקט, נאר געיאגט,\
וואו געגעכטיקט — נישט געטאגט...

כ א ר :

תמיד ווי, ווי, ווי,\
תמיד גיי, גיי, גיי\
תמיד שפאן שפאן, שפאן,\
כל זמן כוח איז פאראן.

2־טער תלמיד:

אונדזער גבורה ליגט אין שטויב,\
אונדזער תורה איז א רויב,\
אונדזער נאמען א געפאר,\
אונדזער יחוס נאר א צער.\
אונדזער גאונות נאר א חטא,\
אונדזער פיינקייט — א געשפעט...

כ אָ ר:

תמיד שלעכט, שלעכט, שלעכט.
תמיד קנעכט, קנעכט, קנעכט.
תמיד זוך, זוך, זוך
ברכה אין דעם שונאס פלוך.

3־טער תלמיד:

און אזוי, אָ, יאָר נאָך יאָר
און אזוי, אָ, דור נאָך דור.
אָן א האָפענונג, אָן א צוועק,
איינגעהילט אין גרויל און שרעק
וואַנדלען מיר וועלט אויס וועלט איין
פון יסורים נאָר צו פּיין.

כ אָ ר:

תמיד טרעט טרעט, טרעט,
תמיד בעט, בעט, בעט.
תמיד נויט, נויט, נויט,
און קיין גליק אויך נישט צום טויט...

די נייע צייט

1־טע גרופּע:

ווען עס שווענן וואָלקנס טרערן
און אין הימל שיינט קיין שטערן,
אַלץ איז פינצטער און פאַרטרויערט,
און דער שוואַרצער עלנט לויערט
אויף דער מענטשהייט נאַענט און ווייט;

2־טע גרופּע:

ווען די וועלט איז פול מיט וויינער,
און פון טויזנט לעבט נאָר איינער
אָט די טויזנט צו פאַרשלינגען —
דאַן, אָ, מוז דער דיכטער זינגען
לידער פון א נייער צייט.

3־טע גרופּע:

דאַן ברעכט אויס זיין שטים אין בליצן,
ווערטער דונערן, פונקען שפּריצן;
זיין געזאַנג ווערט א געוויטער,
הילכט און ליאַרעמט מיט א ציטער:

אַ ל ע:

„הייבט זיך אויף און ווערט באפרייט!
אונדזער וועלט איז פול מיט ווייגער,
און פון טויזנט לעבט נאָר איינער
אָט די טויזנט צו פארקנעכטן!
הייבט זיך, הייבט זיך, נעמט אייך רעכטן
און באַגריסט די נייע צייט!"

טרייסט מיין פאָלק

1־טע גרופע:

(שטילע שטימען)

טרייסט מיין פאָלק, עס דארף די טרייסט,
שטארקט דאָס הארץ, מאַכט פעסט דעם גייסט.
זייט ניט דער ווינט וואָס לעשט די פלאַם,
נאָר בלאָזט אים אויף, ווייל נאַכט איז סם! —
נאָר בוימל גיסט און פוצט די קנויט,
ווייל נאַכט איז גיפט און שלאָף איז טויט.

אַ ל ע:

טרייסט מיין פאָלק, עס דארף די טרייסט.

2־טע גרופע:

(מיטעלע שטימען)

טרייסט מיין פאָלק, עס דארף די טרייסט,
מאכט פעסט דאָס הארץ און שטארקט דעם גייסט,
עס האָט געלויכט שוין נישט איין נאַכט,
עס האָט געזיגט שוין נישט איין שלאַכט.

3־טע גרופע:

(העכערע שטימען)

און נישט געלאָזט די פאָן פון האנט!
עס שטייט — אַן אייזן פעסטע וואַנט!
אין וויסטן ווילד־פארקאָכטן ים.

אַ ל ע:

טרייסט מיין פאָלק, עס דארף די טרייסט.

די וואַנט

1טער תּלמיד:
סאָלאָ

די אויגן — פול צאָרן, פאַרגאָסן מיט בלוט,
די הערצער — זיי שלאָגן מיט קראַפט און מיט מוט,
מיר שטייען ביי א הויכער געמויערטער וואַנט,
מיט העק און מיט האַמערס, און אייזנס אין האַנט —
מיר ברעכן די וואַנט!

אַלע:

חזרן איבער די גאַנצע סטראָפע.

2טער תּלמיד:
סאָלאָ

די וואַנט איז געמויערט גאָר פעסט און גאָר דיק,
פאַרצוימט אונדז די וועגן צום לעבן צום גליק,
פאַרשטעלט אונדז די ליכטיקע זון און זי מאַכט
פון פריילעכן טאָג אונדז אַ פינצטערע נאַכט —
מיר ברעכן די וואַנט!

אַלע:

חזרן איבער די גאַנצע סטראָפע.

3טער תּלמיד:
סאָלאָ

און פאַלט פון דער שטיינערנער וואַנט ווען אַראָפּ
אַ שטיין צי אַ ציגל, טרעפט וועמען אין קאָפּ, —
די איבעריקע בלייבן דאָך שטיין גאָר אָן שרעק
און אַרבעטן ווייטער, מען לויפט נישט אַוועק —
מיר ברעכן די וואַנט!

אַלע:

חזרן איבער די גאַנצע סטראָפע.

4טער תּלמיד:
סאָלאָ

די אַרבעט דאַרף דויערן, די אַרבעט איז שווער.
פאַרזאַמלט זיך, ברידער, קומט אַלע אַהער!
זאָל יעדערער צולייגן פעסטער זיין האַנט,
מיר וועלן די הויכע, די פינצטערע וואַנט
צעברעכן, צעברעכן!...

ח. ש. קאַזדאַן

אַ ל ע :
חזרן איבער די גאַנצע סטראָפע.

***

צום אויבן־געזאָגטן דאַרף מען נאָך צוגעבן די ווייטערדיקע פאַר באַמער־קונגען:

א) זייער גוט איז צו פאַרבינדן דאָס כאָראַלע לייענען פון אַ ליד מיט דער אינסצעניזאַציע, דראַמאַטיזאַציע פונעם זעלביקן ליד. עס גיסן זיך דער־מאָלט צונויף צוויי שעפערישע מעטאָדן פון אַרויסברענגען דאָס געדרוקטע פּאָעטישע ווערק. דאָס כאָראַלע לייענען באַקומט דעמאָלט אַ העכערן זינען. עס לאָזט זיך רעאַליזירן אַ סך קינסטלערישע שעפערישקייט. און מען דאַרף נישט וואַרטן מיט אַזאַ מין אַרבעט, ביז עס וועט זיך מאַכן אַ געלעגנהייט ביי אַ שול־יום־טוב וכדומה. יעדע לעקציע פון ליטעראַטור איז אַ גוטע געלעגנ־הייט פאַר אַזאַ כאָראַל־דראַמאַטיזירטער אַרויסטרעטונג.

ב) זייער געוואונטשן איז דורכצופירן פון צייט צו צייט אַ כאָראַלן לייענען פון אַ פּאַסיקן פּ ר אָ ז ע ־ פראַגמענט. דאָס וועט געבן די תלמי־דים צו דערפילן דעם ריטם און וואוילקלאַנג פון דער שיינער פּראָזע. אָט ווי עס וועט אויסזען ביים כאָראַלן לייענען די ריטמישקייט פון אַ פראַגמענט אין שלום אַשם „קידוש השם":

„איז דאָס דבורה זיין ווייב? / געדענקט האָט ער זי ווי אַ קינד, / ווי ער האָט זי איבערגעלאָזט. / און דרינען, ביי די שבת־ליכט / מיט דער מאַמען, / שטייט אַ יונגע יידישע בת־מלכה, / אַ הויכע שלאַנקע געשטאַלט, / איינגעהילט אין אַן אויסגעהאַפּטענעם שלייער / מיט זילבער באַנייט. / די געהאַפּטענע הויב מיט צירונג באַפּוצט, / באַדעקט איר הויכן ווייסן שטערן / ווי אַ קרוין אויפן שלאַנקן מיידלשן קאָפּ. / די ווייסע איידעלע פינגער / פאַרשטעלן אירע אויגן, איר פּנים, / און ער זעט נאָר איר בייניקע יונגע פינור /שטיין שטאָלץ ווי אַ יונגער ציפּרעס־בוים / איבער די ברענענדיקע ליכט. / אירע ווייסע פינגער צעשפּרייטן זיך, / און פון צווישן די דורכ־זיכטיקע / לויכטנדיקע פינגער / אַנטפּלעקן זיך צוויי גרויסע שוואַרצע אויגן, / קוקן אויף אים שטיל מיט טיפער בענקשאַפט / און מיט אַ צניעות־דיקער פאַרשעמטקייט. / דאָס האַרץ שלאָגט שטאַרק / און אַ בענקשאַפט דערוועקט זיך אין אים. / אים דאַכט זיך / אַז ער האָט שטענדיק געטראָגן אין זיך די אויגן. / ער האָט זיי געזען אין די לאַנגע ווינטער־נעכט / ביי דער גמרא אין דער ישיבה. / אַ ציטערדיקע איידלקייט /ציט דורך זיינע גלידער / און ער קוקט צו איר, / אָבער ער קען נישט אויסהאַלטן / איר

פּייכטן בענקענדיקן בליק, / און ער לאָזט אַראָפּ די אויגן. / אַ מינוט שפּעטער / הייבט ער זיי ווייטער אויף. / אָבער אירע אויגן / זענען שוין איצט פאַרשטעלט / און ער זעט נאָר / אירע לויכטנדיקע עלפנביין־פינגער / און ער שטייט אַ פאַרטראַכטער.״

ווען נאָר עס טרעפט זיך אינעם פּראָזע־ווערק אַזאַ ריטמיש־געבויטער פראַגמענט, — לאָזט נישט דורך די געלעגנהייט און לייענט עס איבער מיטן קלאַס אין אַ כאָראַלער פאָרעם!

ג) דאָס הויכע און דאָס שטילע לייענען

ביידע מינים לייענען האָבן אַ גרויסן קולטורעלן ווערט און ביידע דאַרפן געפלעגט ווערן אין אַ גלייכער מאָס דורך דער שול. דאָס לייענען אין דער הייך איז דאָך טאַקע דער דירעקטער אויסדרוק פון דער סאָציאַלער ראָל פון דער שפּראַך אינעם לעבן פון דער מענטשלעכער געזעלשאַפט. קענען לייענען אין דער הייך גוט און שיין אַזוי, אַז עס זאָל מאַכן אַן איינדרוק אויף די צוהערער; קענען שאַפן דורכן לייענער אַ געהעריקע שטימונג ביי דער אוידיטאָריע, — דאָס איז דאָך אַ מעכטיק געווער פון קולטור־דערציונג, פון עסטעטישער באַווירקונג. און ווען מיר רעדן וועגן די קינדער פון אונדזער שול, דאַרף מען דאָך אַוודאי געדענקען, וואָס פאַר אַ פּרעכטיקע פאַרשפּרייטער פון יידישער קונסט און ליטעראַטור, פון באַוואוסטזיניקייט און קולטור עס קאָן ווערן אָט דאָס קליינוואַרג אין די יידישע הייזער, — ווען עס איז באַוואָפנט מיט דער קונסט פון גוט און שיין לייענען אין דער הייך.

אין דעם פּרט איז נישטאָ קיין אונטערשיד צווישן די קינדער וואָס יידיש איז זייער נאַטירלעכע שפּראַך, און צווישן די קינדער פון די צוגאָב־שולן אין די אַמעריקעס, וואָס רעדן קוים פּריי. אויך די לעצטע וועלן זיך אויסלערנען לייענען גוט און אויסדריקלעך נישט אַדאַנק דעם „געניטן״ זיי אין לייענען, נאָר אַדאַנק זייער אַלגעמיינער דורכגעדרינגנקייט מיט יידיש־באַוואוסטזיין און יידיש־אַטמאָספער. פּאַראַדאָקסאַל געזאָגט: דורך לעבעדיקן ר ע ד ן וועלן זיך די קינדער בעסער אויסלערנען ל יי ע נ ע ן, ווי דורך לייענען גופא.

די פאָלקשול האָט בעיקר צו טון מיטן א״ג ה ו י כ ן לייענען פון די קינדער. מיר האָבן שוין אויבן פאָרמולירט די אויפגאַבן און די מעטאָדן פונעם לערנען די קינדער לייענען אין דער הייך, מיר האָבן שוין אָנגעצייכנט די אייגנשאַפט און קוואַליטעט, וועלכע פאָדערן זיך פון די שילערס לייענען. די דאָזיקע מעלות קען דער לערער דערגרייכן נישט אַזוי פיל דורך מעכאַנישע

איבונגען אינעם לייענען, ווי דורך הייבן דעם אַלגעמיינעם קולטורעלן ניוואָ פון די שילער און אויך דורכן הייבן זייער באַוואוסטזיניקע באַציונג צו די פּאַהערונגען פונעם לייענען אין דער הייך. די אויפגאַבע פונעם לערער איז דאָ בעיקר אַ פּירנדיקע, דערציערישע, אָבער בשום אופן נישט קיין קנעלערישע.

די בעסטע רעזולטאַטן וועלן זיך באַקומען, ווען דער לערער וועט סיסטע־מאַטיש און אויפמערקזאַם אָבסערווירן די פעיקייטן און פעולות פון יעדן שילער באַזונדער אינעם געביט פון לייענען אין דער הייך. זאָל דער לערער איינפירן ד י ס ק אָ נ ט ־ ק אַ ר ט ל ע ך פאַר יעדן שילער און אויף די דאָזיקע קאַרטלעך יעדעס מאָל פאַרצייכענען די גרייזן פון די קינדער און די שוואַכע פונקטן פון זייער לייענען אין דער הייך: דורכגעלאָזענע קלאַנגען, אַריינגעשטעלטע, צעקאַליעטשעטע קלאַנגען, איבערחזרונגען, איבערשטעלונגען, איבערגעדרייטע באַטאָנונג, נישט־אָפּגעהיטע פּויזעס, מאָנאָטאָנישקייט אין לייענען, פעלערן ביי די אָפּשטעלן, פעלערן ביים שטעלן די לאָגישע באַטאָנונגען, נישט ריכטיקע אינטאָנאַציעס, פאַמעלעכדיקייט ביים לייענען. אויף די אַלע פעלערן און גרייזן דאַרף דער לערער מיט געדולד ציען די כסדרדיקע אויפמערקזאַמקייט פון די שילער, רופן זיי צו זעלבסטקאָנטראָל. וואָס מער עס וועט וואַקסן די אַנטוויקלונג פון די שילער, אַלץ מער וועלן פאַרשווינדן זייערע פעלערן ביים לייענען אין דער הייך.

און געדענקען זאָל דער לערער ביי דער אַרבעט איבערן לייענען אין דער הייך: דאָס דאָזיקע לייענען האָט דאָך אַ קאָלאָסאַלע באַדייטונג פאַרן אויסאַר־בעטן אַ ריכטיקן אַקצענט ביי די שילער, ווי אויך צום איינפלאַנצן אין זיי דאָס געפיל פאַרן ריטעם און מוזיקאַלישקייט פון וואָרט. דאָס אַלץ קען דאָך שוין יעדנפאַלס אַבסאָלוט נישט דערגרייכט ווערן דורכן ש ט ו מ ע ן לייענען.

און איצט לאָמיר זיך טאַקע פאַרנעמען מיטן לעצטן.

אינעם טאָג־טעגלעכן לעבן פונעם אינטעליגענטערן מענטשן שפּילט, נאַ־טירלעך, די גרעסטע ראָל דאָס ש ט ו מ ע לייענען, און צו אָט דער פונקצ־יע איז די שול מחויב צוגרייטן ווי געהעריק אירע שילער. ד אָ ס ש ט ו מ ע ל יי ע נ ע ן טראָגט דאָך אין זיך אַ גוואַלטיקע גייסטיקע עקאָנאָמיע, לגבי דעם הויכן לייענען איז עס אַ סך שנעלער (פון 25% ביז 175%). דאָס שטומע לייענען איז פאַרבונדן מיט אַ קלענערער פיזישער אָנשטרענגונג און דערביי גיט עס אַ מעגלעכקייט בעסער זיך צו קאָנצענטרירן אויפן גע־לייענטן מאַטעריאַל. און דעריבער דאַרף אויך דאָס שטומע לייענען קולטיווירט ווערן אין שול צו גלייך מיטן לייענען אין דער הייך. אין דער ענגלישער שול ווערט דאָס שטומע לייענען איינגעפירט שוין פון צווייטן לערניאָר אָן. אויך

מיר אין אונדזער שול דאַרפן אַלץ טון, כדי צו הייבן די קוואַליטעט פונעם שטומען ל יי ע נ ע ן פ אַ ר ז י ך ביי אונדזערע שילער.

פאַרשטייט זיך, ביים שטומען לייענען פאַלן אָפּ די פאָדערונגען פון אויסדריקלעכקייט, ריכטיקייט אא"וו, וועלכע מיר שטעלן צום הויכן לייענען. איין פאָדערונג איז אָבער פאַראַן, וועלכע איז געמיינזאַם פאַר ביידע מינים לייענען: דאָס איז די ג ע ל ו י פ י ק יי ט, ש נ ע ל ק יי ט פונעם לייענען. ווי שוין געזאָגט, איז די שנעלקייט ביים שטומען לייענען אַ סך גרעסער ווי ביים הויכן לייענען. אָבער אין ביידע פאַלן איז זייער אַ סך אָפּהענגיק פון דער טרענירונג־אַרבעט. דער רוסישער געלערנטער פּאָפּאָוו האַלט, אַז אַלס דורכשניטלעכע נאָרמע פון גוטן, פּראָדוקטיוון לייענען ביי אַ נישט שווערן טעקסט פאַר דער געגעבענער פּערזאָן, קען מען רעכענען 1000 צייכנס אַ מינוט. פאַרשטייט זיך, ביים לייענען פון אונדזערע שולקינדער שפּילט אַ גרויסע ראָל, וו אָ ס פאַר אַ מאַטעריאַל זיי לייענען, אין וו ע ל כ ן ק ל אַ ס די קינדער געפינען זיך, און צי איז יידיש זייער נאַטירלעכע מוטער־שפּראַך.

אייניקע רוסישע אויספאָרשונגען אויף דעם געביט (1932 יאָר) האָבן געגעבן אַזעלכע רעזולטאַטן ביים לייענען אין דער הייך:

וועלכע קלאַסן	וויפל קלאַסן	וויפל שילער אויסגעפאָרשטע	דורכשניטלעכע צאָל צייכנס אין אַ מינוט ביים לייענען		
			געדיכטן	קינסטלערישע פּראָזע	לערן־וויסנשאַפטלעכער מאַטעריאַל
IV	40	400	431	400	430
V	40	400	432	450	432
VI	20	200	475	560	510
VII	10	100	484	614	584

אין אַן אַנדער פאַל זענען פעסטגעשטעלט געוואָרן די טעמפּן פון לייענען, ד"ה די צאָל אותיות אין אַ מינוט, לויטן מאַסשטאַב פון די אַלגעמיינע פּעולות פון די שילער. און עס האָבן זיך דאָ באַקומען אַזעלכע רעזולטאַטן *):

*) פּראָפ' באַרכין און פּראָפ' איסטרינאַ — מעטאָדיק פון רוסישער שפּראַך אין מיטלשול, ז' 120, מאָסקווע, 1935.

די שטופע פון אלגעמיינע פעולות	די קלאַסן		די קלאַסן	
	II	IV	V	VII
שטאַרקע שטופע	403	540	551	693
מיטעלע שטופע	242	422	441	592
שוואַכע שטופע	133	299	331	396

אויך אין די פאַראייניקטע שטאַטן זענען במשך פון יאָרן און יאָרן געפירט געוואָרן אומצאָליקע עקספּערימענטן און אָבסערוואַציעס איבערן ש ט י ל ן ל יי ע נ ע ן. מען האָט געפאָרשט די קאָנטראָלירנדיקע פאַקטאָרן ביים מעסטן דאָס שטילע לייענען; די אינדיווידועלע אונטערשידן, די אַנטוויקלונג פון שנעלקייט ביים שטילן לייענען; מ'האָט געזוכט די מאָטיוון פאַרן טרענירן אין שטילן לייענען או"וו. דעם העכסטן פּונקט האָט די דאָזיקע באַוועגונג דערגרייכט אין 1921, ווען אינעם 20טן יאָרבוך פון דער „נאַציאָנאַלער געזעלשאַפט אויף צו שטודירן דערציונג" איז אָפּגעדרוקט געוואָרן אַ באַריכט פון דער געזעלשאַפטס אַ קאָמיסיע איבערן שטילן לייענען. דאָ איז געמאַכט געוואָרן אַזאַ סך־הכל פון דער דעמאָלטיקער סיטואַציע אין דער דאָזיקער באַוועגונג: „במשך פון אַ סך יאָרן האָט דאָס לייענען אין דער הייך געשפּילט אַ באַזונדערע ראָל אין אונדזערע שולן, בעיקר אין די אָנפאַנג־קלאַסן. די אַלץ וואַקסנדיקע אומצופרידנקייט מיטן פּראָגרעס אין לייענען און די באַשיינפּערלעכע איבערוויגנדיקע מעלות פון דער פּראַקטיק מיטן שטילן לייענען האָט געבראַכט איצט צו אַ באַוועגונג אַריינצופירן אין אַלע קלאַסן אַ גרעסערע פּראָפּאָרץ פון שטילן לייענען. אין וואָס פאַר אַ מדרגה און מיט וועלכע פעולות קען דאָס שטילע לייענען פאַרנעמען דאָס אָרט פונעם „הויכן לייענען" אין עלעמענטאַר־שול — דאָס איז אַן ענין וואָס דאַרף באַשלאָסן ווערן נאָך זאָרגפולע עקספּערימענטירונגען. אין ליכט פון די באַווייזן וועלכע מיר פאַרמאָגן היינט, איז נישטאָ קיין זאַך, וואָס זאָל באַרעכטיקן דעם פּלאַץ וואָס דאָס לייענען אין דער הייך פאַרנעמט מייסטנס..." *)

) Theesen W. W.,"Factors Affecting Results in Primary Reading, The Twentieth Yearbook of the Ntnl. Socy. for the Study of Education, Part II* :ציטירט אינעם בוך *American reading Instruction by Nila Banton Smith,* p. 158.

אין די אַמעריקאַנער שולן איז דעמאָלט דערגאַנגען אַזוי ווייט, אַז אייניקע לערער האָבן זיך אפילו געשטעלט אויפן עקסטרעמען שטאַנדפּונקט, אַז מען דאַרף בכלל מער נישט לערנען לייענען אין דער הייך. בדרך כלל אָבער איז אָנגענומען געוואָרן אַזאַ שטאַנדפּונקט: דאָס שטילע לייענען דאַרף נישט פאַר־נעמען דאָס אָרט פונעם הויכן לייענען, נאָר דאַרף אים ד ע ר ג א נ צ ן אין אַ פאַרשטאַרקטער מאָס. נעמענדיק אין אַכט די סאָציאַלע נויטן פון לייענען, האָט איינער פון די אַמעריקאַנער פּעדאַגאָגן געמאַכט דעם ריכטיקן אויספיר, אַז דער צוועק פון היינטיקן לערנען לייענען איז „צו אַנטוויקלען די פעיקייט פון שנעלן עפעקטיוון שטיל־לייענען" *).

אָבער אויך היינט צו טאָג ווערט דעם ענין „שטילער לייענען" אָפּגעגעבן אַ סך צייט און אויפמערקזאַמקייט אין דער אַמעריקאַנער שול — באַזונדערס אין די העכערע קלאַסן עלעמענטאַרשול און אין דער „יינגערער הייסקול". אין דעם „קורס פון לערנען ליטעראַטור", וואָס איז אויסגעאַרבעט געוואָרן דורך דער ניויאָרקער באָארד אָוו עדיוקיישאָן אין 1934 און איז לעצטנס איבערגעדרוקט געוואָרן אין יאַנואַר 1948 **) — געפינען מיר אַ גאַנצע אָפּטיילונג אונטערן נאָמען: „פאַרבעסערונג פון שטילן לייענען אין דער יינגערער הייסקול". די פּראָבלעם איז דאָ אָוועקגעשטעלט זייער ברייט. עס ווערן רעקאָמענדירט באַ־אָבאַכטונגען און טעסטן איבער איינצלנע תּלמידים אין פּרט פון זייער שנעל־קייט אין לייענען. עס ווערן פעסטגעשטעלט 4 גרופּעס צווישן די תּלמידים: 1) שנעלע לייענערס, 2) דורכשניטלעכע לייענערס, 3) פּאַמעלעכע לייענערס, 4) פּראָבלעמען פאַר קלינישער באַהאַנדלונג. פאַר יעדער גרופּע ווערן רעקאָ־מענדירט געהעריקע מעטאָדן ווי אַזוי צו פאַרבעסערן אינדיווידועל דאָס שטומע לייענען פונעם תּלמיד. דערביי ווערט גענומען אין אַכט און באַהאַנדלט סיי דעם תּלמידס לייען־נאָרמע, זיין טעמפּ פון לייענען, און אויך זיין גראַד פאַר־שטענדעניש פון אינהאַלט.

דער לערער דאַרף פירן אַ טאַבעלע וועגן די לייען־טעמפּן פון יעדן תּלמיד, וועגן זיינע כסדרדיקע דערגרייכונגען און פּראָגרעס. וואָס שייך די ד ו ר כ־ש נ י ט ל ע כ ע לייענערס און אוודאי די פּ אַ מ ע ל ע כ ע לייענערס — דאַרף דער לערער כסדר אָפּפירן צו זייער באַוווסטזיין און צו זייער ווילן זיך צו פאַרבעסערן. יעדן תּלמיד דאַרף אָנגעוויזן ווערן די אָנגענומענע נאָרמע פאַר

*) *Course of Study in Literature, elementary and junior High Schools*, Board or Education, city of New York, 1948, pp. 98-103.

**) Wheat, Harry Grove, *The Teaching of Reading*, 1923.
ציטירט אינעם בוך:
American Reading Instruction by N. B. Smith, p. 159.

זיין גראַד. דער תּלמיד דאַרף זיין אויפגעקלערט און באַוואוסטזיניק אין דעם פּרט: ער דאַרף פאַרשטיין, אַז ער איז הינטערשטעליק, און אַז ער קען זיך פאַרבעסערן. וואָס שייך די ש נ ע ל ע לייענערס, איז די הויפּטזאַך צו קאָנטראָלירן, צי לײדט נישט דערפון זייער פאַרשטענדניש פון אינהאַלט. אויב די דאָזיקע פאַרשטענדניש שטייט נישט אָפּ פונעם לייען־טעמפּ, דאַרף מען העכערן די פאָדערונגען לגבי דער אינהאַלט־פאַרשטענדניש. מען דאַרף פאַר־געבן די תּלמידים געהעריקע טעמעס און פּראָבלעמען איבער וועלכע זיי זאָלן ערנסט אַרבעטן, און אַזוי אַרום אויף אַן אומדירעקטן אופן האַמעווען זייער צו שנעלן טעמפּ פון לייענען.

***

אין דער יידיש־וועלטלעכער צוגאָב־שול דאַרף אויף די ייִנגערע שטופן, זיכער, געלייגט ווערן די גאַנצע אויפמערקזאַמקייט אויפן לייענען אין דער היים, אָבער אויף די עלטערע שטופן און אין די מיטלשולן דאַרף אויך אָפּגעגעבן ווערן מער צייט און אויפמערקזאַמקייט — דעם שטילן לייענען. וועגן דער פּולער, נאָרמאַלער פאָלקשול איז עס אוודאי אַזוי. דערביי דאַרף מען אויך טרענירן די שילער אין שנעלקייט פון לייענען. אָט זענען עטלעכע מעטאָדן פון אַזאַ מין אַרבעט:

1) די שילער עפענען דאָס ביכל אויף אַ באַשטימט זייטל. דער לערער ווייזט אָן אויף דער זייט אַן אָפּזאַץ פון 20-35 שורות. דער לערער שרייבט אָן אויפן טאָוול איין פראַגע פונעם דאָזיקן אָפּזאַץ, און די שילער דאַרפן שנעל געפינען די פראַגע.

2) דער לערער שרייבט אָן אויפן טאָוול אַ קלײנעם פראַגמענט פון אַ דערציילונג אין ברעסטאַמאַטיע, דערביי לאָזט ער אַדורך צו 1-2 ווערטער אין יעדן זאַץ. די שילער געפינען שנעל אין ביכל די דורכגעלאָזטע ווערטער, שרייבן איבער די דורכגעלאָזטע ווערטער אויף בלעטלעך פּאַפּיר און גיבן דאָס אַוועק דעם לערער צום קאָנטראָלירן.

3) דער לערער גרייט צו אויפן טאָוול אַ פראַגע צו אַ קלײנער דערציי־לונג און פאַרדעקט עס מיט פּאַפּיר. ער הייסט די קינדער עפענען די ביכלעך אויף אַזאַ און אַזאַ זייטל און איבערלייענען די דערציילונג. ער עפנט דאַן די פראַגע פאַר די קינדער און פאַרדעקט זי באַלד צוריק. די שילער דאַרפן געפינען אין דער דערציילונג יענע שורות, וואָס ענטפערן אויף דער פראַגע.

***

4) לייענען ביי אַ קאָנטראָל מיט אַ זייגער. נאָכן סעאַנס טיילט דער לערער פונאַנדער אַ קלײנע אַנקעטע מיט פראַגן וועגן איבערגעלייענטן, און לויט די

ענטפערס קאָנטראָלירט דער לערער, צי האָט דער שילער געלייענט גענוג אויפ־מערקזאם.

* * *

דאָס איז די מעטאָדיק פון לייענען.

דאָס לערנען לייענען איז אַ טעכנישע אַרבעט פון אַ גאַנץ קאָמפּליציר־טער נאַטור. דער לערער האָט דאָ גובר צו זיין אַ סך ערנסטע מניעות. אָבער ווען ער האָט זיי גובר געווען, דאַן האָט ער דערגרייכט נישט בלויז טעכנישע קענטענישן, נאָר ער האָט אַריינגעפירט די קינדער אין דער מלוכה פון קונסט און שיינקייט.

מיטן דערגרייכן אַ העכערע שטופע פון לייענען — ווערן די שילער אריינ־געפירט אין אַ נייער וועלט פון וואָרטשאַפונג און פון באַוואוסטזיניקער באַציונג צום געדרוקטן וואָרט. פאַרן שילער וועלן זיך עפענען גרויסע מעגלעכקייטן פון זעלבסט־אַנטוויקלונג און גלייכצייטיק פון קענען באַווירקן די מענטשן פון זיין סביבה.

לויטן זייער געלונגענעם אויסדרוק פון די אַמעריקאַנער פּעדאַגאָגן, דאַרף דער פּראָצעס פון לערנען לייענען — באַשטיין: אויף די ערשטע סטאַדיעס — אין לערנען צו ליבן לייענען, אויף די העכערע שטופעס — אין לייענען צו ליבן לערנען. „מיר מוזן צערייסן מיטן ווערבאַליזם, מיט דער פּראַקטיק פון „לערנען לייענען״, מיר דאַרפן, אַנשטאָט דעם, קאָנצענטרירן אונדזער אויפמערקזאַמקייט אויף דעם, צו טרענירן אונדזערע תּלמידים אין דער פעיקייט צו לייענען צו ליבן לערנען, בפרט אויף די העכערע מדרגות פון שול. — אונדזער צוועק איז נישט נאָר צו דערמעגלעכן אונדזערע תּלמידים, זיי זאָלן לייענען מיט לייכטקייט און פאַר־שטענדעניש, נאָר בעיקר צו מאַכן, אַז אונדזערע קינדער זאָלן ליב באַקומען דאָס לייענען, אויפהייבן אין זיי און סטימולירן דעם לייען־אינטערעס און דעם גע־שמאַק פאַרן גוטן בוך. אַקיצור, צוגרייטן זיי און מאַכן זיי דיספּאָנירט צו לייענען מיט פאַרנעם און צו לייענען מיט קלוגשאַפט״.*)

*) **וו. כאַמסקי**, — ווי אַזוי צו לערנען העברעיש אין דער עלעמענטאַר־שול, **ניו יאָרק** 1946, (ענגליש), ז״ז 83 און 97.

אָרטאָגראַפּיע

אין אַלגעמיין איז דער לערער פון יידיש בנוגע אָרטאָגראַפּיע אוועקגעשטעלט אין לפּי־ערך גליקלעכע באַדינגונגען. די יידישע אָרטאָגראַפּיע זענען אונדזערע קינדער — ווי דאָס ווייסט יעדער פּראַקטיקער — תּופס גאַנץ לייכט, אָן באַזונדערע אָנשטרענגונגען. ביי ריכטיקע פּעדאַגאָגיש־צוועקמעסיקע מעטאָדן, קאָנען אונדזערע שול־קינדער זיך פאַרפעסטיקן אין די כּללים פון דער יידישער אָרטאָגראַפּיע — שוין אין משך פון די ערשטע דריי יאָר כּמעט פאַרביינגייענדיק, אָן אַ שום נויט מצד דעם לערער, צו מאַכן דערפון אַ ספּעציעלן לימוד. די רגילותן פון אונדזערע לערער בנוגע אָרטאָגראַפּיע, וואָס זיי האָבן געירשנט פון די פרעמדע שפּראַכן מיט זייער באמת פאַרצוויינגטער אויסלייג־סיסטעם, — דאַרפן דאָ, אין יידיש, אין גאַנצן פאַרלאָזט ווערן. דער לערער מוז זיך דאָ אויסאַרבעטן גאָר אַן אַנדער „אָריענטאַציע”.

מיר האָבן אַלע מאָל אַרויסגערעדט קלאָר און דייטלעך: פּאַרטיק, געבליבן, פּאַרלייקנט, אַראָפּ, האַנט, באַלעבאָס — הגם געשריבן האָבן מיר אַ מאָל: פּערטיג, געבליבען, פּערלייקענט, אראָב, האנד, בעל־הבית. דער אופן, ווי מיר פלעגן אָט די ווערטער שרייבן, איז געווען אַ היסטאָרישע ירושה, אַ נישט־באַרעכטיקטער ווילן צוצופּאַסן די קלאָר אַרויסגערעדטע יידישע ווערטער צו דער דייטשישער אויסשפּראַך און דער עיקר צו זייער דייטשישער אָרטאָגראַפּיע. דאָס איז אָבער געווען מער אַ קולטור־היסטאָרישע דערשיינונג, איידער אַ היסטאָריש־פילאָלאָגישער פּרינציפּ. עס האָט זיך אין גאַנצן נישט געבונדן מיט די קלאָרע פאָנעטישע טענדענצן פון דער יידישער שפּראַך און די יסודות פון איר שרייבן.

פון דער דאָזיקער אָרטאָגראַפּיע־ירושה האָבן מיר זיך איצט שוין אין גאַנצן באַפרייט. די כּללים פון דער נייער אָרטאָגראַפּיע זענען כּמעט אויסשליסלעך געבויט אויפן פאָנעטישן פּרינציפּ. זיי זענען אַזוי איינפאַך און נאַטירלעך, אַז די אַלטע אָרטאָגראַפּיע ווערט פון קיינעם נישט פאַרטיידיקט, און מען קאָן זיין זיכער, זי וועט אין קיין איין טייל אירן נישט אויפשטיין תּחית־

המתים אין אונדזער שול. דער נצחון פון דער נייער אָרטאָגראַפיע, וואָס איז שוין פאַרפיקסירט דורך אַ קלאָרן הסכם, צו וועלכן עס זענען צווישן זיך געקומען פאַרשידענע געזעלשאַפטלעכע פאַקטאָרן, איז פולקאָם געזיכערט לדורות. מיר רעדן וועגן די אָרטאָגראַפישע כללים פון דער צישאָ און פון ייוואָ. אפשר באַפרידיקט נישט די נייע אָרטאָגראַפיע אַלע פאָדערונגען פון דער יידישער פילאָלאָגיע. אָבער דאָס איז אויך נישט איר ציל: איר צוועק איז געווען איינצושטעלן אַן איינהייטלעכע אָרטאָגראַפיע, באַזייטיקן דעם אָרטאָגראַפישן תוהו־ובוהו.

מיר דאַרפן געדענקען, אַז בנוגע אָרטאָגראַפיע איז בכלל נישט שייך צו רעדן וועגן וויסנשאַפטלעכקייט. אַט האָט, למשל, פאַר דער ערשטער וועלט־מלחמה, די רוסישע וויסנשאַפט־אַקאַדעמיע אויפן פאָרשלאַג ארויסצוזאָגן זיך וועגן דער רעפאָרם פון דער רוסישער אָרטאָגראַפיע, געענטפערט, אַז „בנוגע צו אַ ליטעראַרישער שפּראַך, וואָס פאַרמאָגט אַ מער אָדער ווייניקער לאַנגן עבר, דאַרף די אָרטאָגראַפיע זיין אַ מין תנאי־קאָמפּראָמיס פון צוויי פּרינציפּן — דעם פאָנעטישן און היסטאָרישן... דער הסכם גופא צווישן די פאַרשידנאַרטיקע פּרינציפּן, וואָס באַזירט זיך אויף די אָדער יענע פּראַקטישע באַקוועמלעכקייטן, געפינט זיך אויסערן קאָנטראָל פון יעטוועדער אַנדערער וויסנשאַפט, אַחוץ לאָגיק". און אַזוי איז מיט אַלע קאָמיסיעס, וואָס ווערן אויסגעטיילט ביי פאַרשידענע פעלקער צוליב די אָרטאָגראַפיע־פראַגן; זיי זענען טאַקע אומעטום געבויט אויף די זעלבע יסודות; זיי באַשטייען פון פאָרשטייערס פון וויסנשאַפט, ליטעראַטור, שול און פּריאָדישע פּרעסע.

„אָרטאָגראַפיע איז בעצם נישט קיין פילאָלאָגישע פּראָבלעם... אָרטאָגראַפיע איז אַ פראַגע פון פּראַקטישקייט, פון צוועקמעסיקייט, נישט פון שפּראַכוויסנשאַפט...

„אין דייטשלאַנד — דערציילט מ. ווײַנרײַך — האָט מען זיך געמאַטערט אַרום רעגולירן דעם אויסלייג פון אַרום 1850 ביז 1901. ווען קאָנראַד דודען, דער שפּעטערדיקער קאָדיפיקאַטאָר פון די דייטשע אויסלייג־כללים האָט אין יאָר 1876 אַרויסגעגעבן אַ ביכל רעפאָרם־פאָרשלאָגן, האָט ער געמוזט אָנהייבן זיין באַטראַכטונג מיט אַ רעזיגנירטער פעסטשטעלונג: „עס האָט יאָ יעדער זיינע אייגענע רעכטשרייבונג". אפילו ביים היינטיקן טאָג, נאָך 30 יאָר „אייניקונג" צווישן אַלע דייטש־רעדנדיקע מלוכות (דייטשלאַנד, עסטרייך, שווייץ), זיינען נאָך פאַראַן דיפערענצן אין דייטשן אויסלייג. אַחוץ וואָס עס עקזיסטירט אַ פאַראיין פון רעפאָרמירן ראַדיקאַל די שרייבונג (אַרויסוואַרפן די גרויסהאַנטיקע אותיות, אַרויסוואַרפן די לענגונג־צייכנס אא"וו). צי וועט עמיצער זאָגן, אַז די אַנטוויקלונג פון דער דייטשער שפּראַך און ליטעראַטור האָט

זיך פיל־וויניק פאַרהאַלטן צוליב די אַנאויפהערנדיקע אָרטאָגראַפישע וויען?"*)

היינט צו טאָג איז, נישט געקוקט אויף ספקות בנוגע איינצלהייטן, אונדזער נייע אָרטאָגראַפיע פעסט איינגעשטעלט. אירע כללים זענען פאָרמולירט גענוג קלאָר און זיכער, און דעריבער ליגט אויפן לערער דער חוב נישט אָפּצוטרעטן פון די דאָזיקע כללים. דערביי דאַרף דער לערער אַליין געדענקען און אויך זיינע תלמידים געוויינען צו דעם געדאַנק, אַז קיינע — אפילו ריין פאָנעטישע — שרייבפּרינציפּן זענען סוף־כל־סוף בכלל נישט ביכולת איבערצוגעבן אַלע ניואַנסן און שאַטירונגען פון אויסשפּראַך, און דער עיקר איז עס נישט מעגלעך בנוגע צו די פאַרשידענע אָרטיקע דיאַלעקטן, אָבער אַליטעראַרישע שפּראַך מוז האָבן אַן איינהייטלעכע אויסלייג־סיסטעם. דעריבער איז כאָטש — און אפשר טאַקע דערפאַר ווייל — מיר בויען אונדזער אָרטאָגראַפיע אויפן פאָנעטישן פּרינציפּ, דאַרפן דאָך אַלע זיך האַלטן ביי איין איינהייטלעכער און פעסטגעשטעלטער שרייבסיסטעם. דאָס איז אויף אַזאַ אופן פּונקט אַ להיפּוכדיקער פּרינציפּ ווי ביי דער מעטאָדיק פון לייענען: אויב דאַרטן פאָדערט זיך אַז ביים לייענען זאָל זיך דאָס קינד האַלטן וואָס נענטער צו דער אָרטיקער אויסשפּראַך, ווייל נאָר דעמאָלט פאַרמאָגט זיין לייענען אָריגינעלע, אינדיווידועל באַפאַרבטע שטריכן, שטעלן מיר ביים שרייבן, פאַרקערט, אַרויס אַ פאָדערונג זיך וואָס מער צו דערווייטערן פון אָרטיקן אופן אַרויסרעדן, אקצענט: אַלע מוזן זיך האַלטן ביי איינע און די זעלבע אָרטאָגראַפישע כללים. דאָס איז אַ פאַרבאַדינג פאַרן קיום פון אונדזער ליטעראַטור פאַר אַלע יידן פון דער גאָרער וועלט.

בכן, איז פון איין זייט די אויפגאַבע פון יידיש־לערער בנוגע אָרטאָגראַפיע גאַנץ איינפאַך און גרינג, ווייל די אָנגענומענע יידישע אָרטאָגראַפיע הייסט שרייבן אַזוי ווי מען רעדט; פון דער צווייטער זייט איז זי דאָך גענוג קאָמפּליצירט, ווייל די פאָדערונג פון אַן איינהייטלעכער שרייבסיסטעם לייגט אַרויף אויפן לערער באַשטימטע התחיבותן. אין דעם פּרט איז דער יידישער לערער אין די אַמעריקעם אוועקגעשטעלט אין אַ באַזונדער פאַראַנטוואָרטלעכער לאַגע, ווייל ער האָט צו טאָן מיט קינדער פון עלטערן וואָס רעדן אין פאַרשידענע יידישע דיאַלעקטן, און אָט די אָרטיקע דיאַלעקטן קאָנען אַראָפּפירן פון וועג דאָס אויסלייגן פון די קינדער. דער לערער פון יידיש טאָר דעריבער כלל וכלל זיך נישט פאַרלאָזן אויפן אינסטינקט און אויער פונעם קינד. ניין, דער לערער פון יידיש האָט פאַר זיך באַשטימטע אויפגאַבן און צוועקן, וואָס ער מוז זיי

*) „דער איינהייטלעכער יידישער אויסלייג" — **מאַטעריאַלן און פּראָיעקטן צו דער אָרטאָגראַפישער קאָנפערענץ פון ייוואָ, ערשטע זאַמלונג, ווילנע 1930, ז' 21.**

דערגרייכן וואָס פריער און אויף אַ ראַציאָנאַל־פּעדאַגאָגישן דרך. די שוועריקייטן, וואָס שטייען דאָ פאַר, זענען גרעסער ווי עס קאָן זיך אין פלוג דוכטן.

אין 1937 האָט די ציש״אָ דורכגעפירט אין אַ ריי שולן אַ יידיש־דיסקאַנט, און עס האָבן זיך באַקומען אַזעלכע רעזולטאַטן אין פּרט פון אָרטאָגראַפיע: אין די פינפטע קלאַסן האָט די דורכשניטלעכע צאָל גרייזן אויף אַ קינד אויף יעדע 50 ווערטער פון דיקטאַט זיך געוואַקלט פון 2,5 ביז 3,5 פּראָצענט. נאָך אינטערעסאַנטער איז דער רעזולטאַט וועגן אָרטאָגראַפיע־צושטאַנד אין די אַדורכגעפירטע פּ ר יי ע שריפטלעכע אַרבעטן: דאָ האָבן די זיבעטע קלאַסן געגעבן פון 3,5 פּראָצענט נישט באַפרידיקנדיקע ביז 14,5 און אפילו ביז 55 פּראָצענט; אין די זעקסטע קלאַסן ווידער וואַקלט זיך דער זעלבער פּראָצ. נישט־באַפרידיקנדיקע פון 8 ביז 43 און אַפילו 45 (שוין אָפּגערעדט פון איין שול, ווו עס איז געווען אַן אויסטערלישער פּראָצענט נישט־באַפרידיקנדיקע — 94). מיר זעען, אַלזאָ, וואָס פאַראַ גרויסע באַדייטונג עס האָט די אַרבעט פון לערער: ער קען פאַרנאַכלעסיקן דעם ענין און דערפירן צו אַ רעזולטאַט, ווען יעדער צווייטער וואָרט איז אָנגעשריבן פאַרגרייזט; ער קען אָבער דורך אויפמערקזאַמקייט פון אַרבעט דערפירן צו דעם, אַז 96,5 פּראָצענט קינדער זאָלן שרייבן אַבסאָלוט ריכטיק.*)

אין דער גרויסער וו. מ. קופּערשטיין־שול, ווילנע, איז דעם זעלבן יאָר אויך געמאַכט געוואָרן אַ וויכטיקער יידיש־דיסקאַנט: איינער און דער זעלבער דיקטאַט איז אַדורכגעפירט געוואָרן אין אַלע קלאַסן. עס זענען קאָנטראָלירט געוואָרן 347 אַרבעטן פון די קינדער פון די קלאַסן 2 ביז 8. דער רעזולטאַט איז געווען אַזאַ:

אין די 2טע קלאַסן וואַקלט זיך די צאָל גרייזן פון 1 ביז 14.

אין די 3טע קלאַסן 1 קינד אָן גרייזן, 12 קינדער ביז 8 גרייזן.

אין די 4טע קלאַסן (75 קינדער) — 8 אָן גרייזן, דער רעשט האָט געמאַכט גרייזן פון 6 ביז 9.

אין די 5טע קלאַסן (75 קינדער) — 8 אָן גרייזן, ביי אַנדערע די גרעניץ פון גרייזן 10.

אין 6טן קלאַס (23 קינדער) 8 אָן גרייזן, — די גרעניץ פון גרייזן ביי אַנדערע 4.

---

*) זע „דריטע לערער קאָנפערענץ״, **אויסגאַבע פון דער ציש״אָ, וואַרשע 1937 — דעם רעפעראַט פון ראָזע סימכאָוויטש**: „דער דיסקאַנט פון יידיש״ (ז״ז 35־39). **זע אויך איר אַרטיקל אין „שולוועגן״, יולי 1939**: „דער ערשטער פּרואוו פון ידיעות־טעסטן אין די ציש״אָ־שולן״.

אין 7טן קלאַס (27 קינדער) 14 אַן גרייזן — גרעניץ פון גרייזן 3.5.
אין 8טן קלאַס (17 קינדער) — די גרעניץ פון גרייזן 3 און אַ האַלב.*)

אין דעם דיסקאַנט פון דער קופּערשטיין־שול האָבן די גרעסטע צאָל גרייזן געהאַט די ווערטער: גרייטסט (211 מאָל), אויסהענגען (160 מאָל), ברענגט (150 מאָל), אַוועקגעשיקט (79 מאָל), אויך (69 מאָל), און פון 5 ביז 58 מאָל גרייזן האָבן געהאַט די ווערטער: אָנקוקן, מענטשן, זאָגט, אָפּגעגעבן, געפּרעגט, ברעטעלעך, קלעבסט, אויף, אַזוי, שוין.

א. ר. צווייג**) דערציילט אַן אויספאָרשונג אין אַ 5טן קלאַס פון אַ וויטעבסקער 7יאָריקער שולע, — זענען דאָ געווען אַזעלכע רעזולטאַטן: די מעדיאַנע אין 2 גרייזן; די קלענסטע צאָל גרייזן — 12; די גרעסטע — 30, — אין 7טן קלאַס: די מעדיאַנע — 10; די קלענסטע צאָל — 4; די גרעסטע צאָל — 19.

ביי דער דיסקאַנט־אַרבעט פון צ י ש אָ זענען געווען פאַררעגיסטרירט אַזעלכע מינים גרייזן: הויג, געלאָסט, יאָקט, פאַרהידעשטע, צוגערעט, זיצטסטו, צווישן, לושטיק, גוטש, סעפּצעריי, טשווישן, אויף היבן, באַנעמען, באַשווינדולט; צואווישן, שמעקיעדיקע, לוזטיקע, האַווירים, מטנה, מאַטונע, פּרופּט.

פון אַט דער קליינער רשימה איז שוין צו זען — וועלכע הויפּט־שוועריקייטן עס האָט דער לערער צו באַקעמפן, און אויף וועלכע מאַסמיטלען ער דאַרף לייגן אכט.

א) פריער פאַר אַלץ — די „פאַרדאַרבונגען“, וואָס עס קאָן ברענגען די אָרטיקע אויסשפּראַך: נישט וואָינען, נאָר וויינען; נישט מימע, נאָר מומע; נישט דום, נאָר דאָס; נישט סעמען זיך, נאָר שעמען זיך; נישט אָבן, נאָר האָבן; נישט עך, נאָר איך.

ב) דער לערער דאַרף תמיד זאָרגן וועגן אָפּהיטן דעם מאָרפאָלאָגישן יסוד פונעם וואָרט, נישט געקוקט אויף די אָפּנייגונגען ביים אַרויסרעדן: נישט שרייפּט, נאָר שרייבט; נישט רעט, נאָר רעדט; נישט „ער אים גאָר“, נאָר „ער איז גאָר“; נישט אַ נאָס, נאָר אַ נאָז; נישט איינציקוויס, נאָר איינציקווייז.

ג) איינהיטן די אַזוי גערופענע דיפערענציאַציע ביים שרייבן ווערטער מיט אַ צווייענדיקער באַטייטונג, למשל: זעען — זייען; צו — צע; ביי — באַ — נישט געקוקט אויף דעם, וואָס ביים אַרויסרעדן קלינגעןביידע ווערטער פון דער פאַר גלייך.

*) דאָרט, רעפעראַט פון מ. יאָפּע, ז' 39.
**) „מוטערשפּראַך אין שול פון דער ערשטער שטופע“, מעטאָדיש האַנטבוך, מאָסקווע 1929, ז"ז 44־45.

ד) ווײַבאַלד די יידישע רעכטשרײַבונג באַזירט זיך נישט נאָר אויפן פאָנעטישן יסוד, נאָר אויך אויפן מאָרפאָלאָגישן און היסטאָרישן, מוזן ממילא די מעטאָדן פון אָרטאָגראַפיע אויך זײַן פאַרשידן — צוגעפּאַסט צו דעם עלעמענט, וואָס האָט אַ שייכות צו דער געגעבענער גרופּע ווערטער. ביי יענע ווערטער, וואָס האָבן אַ מאָרפאָלאָגישן יסוד, למשל, מוז מען דעם תלמיד געבן עפּעס אַ כלל, אַן אָנווײַז בנוגע דעם שורש פון די ווערטער. ביי אַנדערע גרופּעס ווערטער וועלן דאַרפן אָנגעווענדט ווערן די מעטאָדן, וועגן וועלכע מיר רעדן ווייטער.

***

גאָר אַ האַרבע פראַגע איז אין דער יידישער אָרטאָגראַפיע, ווי אַזוי צו שרייבן די העברעישע ווערטער וועלכע זענען אַרײַן אין יידיש. די פראַגע פאַרדינט, מע זאָל אויף איר זיך אָפּשטעלן עטוואָס גענויער. אפילו דער רעוואָלוציאָנער אין דער יידישער אָרטאָגראַפיע, ב. באָראָכאָוו, האָט זיך אויך נישט באַשלאָסן אויף ראַדיקאַלע רעפאָרמען בנוגע די העברעישע ווערטער אין יידיש. ער שרייבט: „אַ גאַנץ שווערע פראַגע איז מכוח דער שרייבונג פון העברעיש-אַראַמעישע ווערטער, וואָס ווערן געברויכט אין יידיש". און ער באַגרענעצט זיך נאָר דערמיט, וואָס ער רעקאָמענדירט, ערשטנס, אַז יענע ווערטער, וואָס האָבן פאַרלוירן זייער העברעישע אויסשפּראַך, איז בעסער צו שרייבן יידיש: טאָמער, באַלעבאָס, מאָנעשאַך (ממש-נפשך), צולאָכעס, באַרמענען (בר-מינן), דאַן שרייבן „מלא" אָנשטאָט „חסר"... בכלל אָבער, גיט צו באָראָכאָוו, שרייבנדיק די העברעישע ווערטער מיט זייער אורשפּרינגלעכער כתיבה, דריקט מען צו גלייך אויס זייער באַזונדער לינגוויסטישע ראָלע, וואָס זיי שפּילן אין דער יידישער שפּראַך *).

די יידיש-וועלטלעכע שול אין אומאָפּהענגיקן פּוילן האָט דורכגעמאַכט זייער אַן אינטערעסאַנטע דערפאַרונג אין דער פראַגע וועגן „נאַטוראַליזירן די העברעישע ווערטער". שוין אויפן ערשטן שול-צוזאַמענפאָר אין 1921 האָבן זיך געהערט אַ סך שטימען לטובת אַזאַ רעוואָלוציאָנערער ענדערונג. עס האָט געווירקט דער עקספּערימענט אין סאָוועט-רוסלאַנד, וועלכער איז געווען אַזוי נאָענט צו פּוילן. עס האָבן אויך געווירקט פּראַקטישע מאָטיוון פון דער שול-אַרבעט. די אַלע שטימונגען האָבן דערפירט צו דעם, אַז אויף דער צווייטער לערער-קאָנפערענץ פון די צישאָ-שולן, דעצעמבער 1926, אין וועלכער ס'האָבן זיך באַטייליקט 118 שטים-באַרעכטיקטע דעלעגאַטן (פון 62 שטעט) און 75 געסט, איז אָנגענומען געוואָרן די ווייטערדיקע רעזאָלוציע וועגן אָרטאָגראַפיע:

---

*) „דער פּנקס", די אויפגאַבן פון דער יידישער פילאָלאָגיע.

„די קאָנפערענץ שטעלט פעסט, אז ביז היינט איז די אָרטאָגראַפיע סיי אין אונדזערע ליטעראַרישע און אין שול-אויסגאַבן, סיי אין דער שול-פּראַקטיק נישט פאַראייניכהייטלעכט. די קאָנפערענץ באַשליסט, אז די ציש"אָ זאָל אין פאַרשטענדיקונג מיט דער פילאָלאָגישער סעקציע ביים וויסנשאַפטלעכן אינסטיטוט ענדגילטיק פעסטשטעלן און דערליידיקן די שטרייט-פראַגן אין אונדזער אָרטאָגראַפיע, פאַרעפנטלעכן די אַנטשפּרעכנדיקע כללים און אַ אָרטאָגראַפישן ווערטערבוך.

„די קאָנפערענץ געפינט, אז די נאַטוראַליזאַציע פון די העברעישע עלעמענטן אין יידיש איז אַ פּעדאַגאָגישע נויטווענדיקייט און באַשליסט, אז די רעפאָרעם מוז וואָס גיכער דורכגעפירט ווערן אין לעבן.

די קאָנפערענץ באַפולמעכטיקט די י.ש.אָ. צוגרייטן אַ פאַרשטענדיקונג פון אַלע קולטור-געזעלשאַפטן, כדי מעגלעך צו מאַכן וואָס גיכער די פראַגע דורכצופירן אין לעבן.

„דערביי מוז די י.ש.אָ. אַרויסגעבן אַ ווערטערבוך פון די העברעישע עלעמענטן מיט דער נאַטוראַליזירטער אָרטאָגראַפיע.

„צו דער רעזאָלוציע ווערט געמאַכט אַ מעלדונג, אַז אין דער פּראַקטישער אַרבעט טאָר קיינער די רעפאָרעם אויף אייגענער אחריות נישט דורכפירן".*)

דער שרייבער פון די שורות, וועלכער איז אויף דער קאָנפערענץ געווען דער רעפערענט איבערן פּראָגראַם פון יידיש-לימוד, האָט פאַרטיידיקט אַן אנדער שטאַנדפּונקט. איך האָב געפּרוווט די קאָנפערענץ איבערצייגן אין דער קאָמפּליצירטקייט און אין די שוועריקייטן מיט וועלכע די נאַטוראַליזאַציע פון די העברעיזמען איז פאַרבונדן. „די פראַגע ווערט אַלץ מערער און מערער אָנגעווייטאָגט, האָב איך מאָטיווירט, מיר דאַרפן זיך אָבער אָפּגעבן אַ חשבון, אז אויב אונדז גיט זיך ביז איצט נישט איין דורכצופירן אונדזער אָרטאָגראַפיע פון די יי ד י ש ע ווערטער, אויב נאָך איצט האָבן מיר אין וואַרשע אַליין עטלעכע אָרטאָגראַפיעס, וואָלט נאָך דער כאַאָס גרעסער געוואָרן, ווען מיר באַשליסן צו נאַטוראַליזירן די העברעיזמען. מיר קענען קיין אָרטאָגראַפיע נישט דעקרעטירן און דעריבער איז אונדזער לאַגע אין דעם זין זייער אַ שווערע. ביי אַ געהעריקער שטענדיקער אַרבעט קענען די קינדער באַהערשן די אָרטאָגראַפיע פון די העברעישע ווערטער. דאָס געזונטסטע פאַר אונדז וואָלט געווען ווען מיר נעמען אין דער פראַגע בכלל נישט אָן קיין שום רעזאָלוציעס. אין דעם צושטאַנד, אין וועלכן מיר געפינען זיך איצט, טאָרן מיר נישט מאַכן קיין שום ריזיקאַלע טריט אויף דער ליניע" (דאָרט, ז. 46).

*) „די צווייטע יידישע לערער-קאָנפערענץ", וואַרשע 1927, ז' 51-50.

אָבער ווי געזאָגט, דער באַשלוס פון דער קאָנפערענץ איז געווען אַן אַנדערער. אמת, די אָנגענומענע רעזאָלוציע האָט זיך באַוואָרנט, אַז „אין דער פּראַקטישער אַרבעט טאָר קיינער די רעפאָרם אויף אייגענער אחריות נישט דורכפירן"; דאָך האָט די דאָזיקע רעזאָלוציע געבראַכט אַ סך שאָדן דעם לימוד פון יידיש. אייניקע לערער האָבן געהאַנדלט אויף אייגענער האַנט, געווען שולן וואָס זענען אַריבער אינגאַנצן אויף דער נאַטוראַליזירטער אָרטאָגראַפיע, אַנדערע ווידער האָבן זיך געהאַלטן ביים אַלטן. אין מאַי 1931 קומט צושטאַנד די אָרטאָגראַפיע־קאָנפערענץ, גערופן דורכן יידישן וויסנשאַפטלעכן אינסטיטוט. עס זענען געווען 56 דעלעגאַטן, פון זיי 26 לערער און שולטוער; עס איז אויך געווען אַן אָפיציעלער דעלעגאַט פון דער ציש״אָ, דר. מ. זילבערפאַרב. די הויפּט־אַרגומענטן פון די פּאַרטיידיקער פון דער העברעיזמען־רעפאָרם זענען דאָ געווען אַזעלכע: „ביים לערנען יידיש אין קינדער־און אָוונט־שולן פאַרשאַפט די דאָזיקע צווייעדיקע אָרטאָגראַפיע זייער גרויסע שוועריקייטן; מען פּטרט יאָרן אויף דעם דאָזיקן סוף כל סוף בלויז פאָרמעלן ענין, אָפּרייסנדיק די צייט פון תוך־זאַכן.

„איבערהויפּט זענען געווען ענערגיש די פאַדערונגען פון די לערער אויף דער קאָנפערענץ, וועלכע האָבן כמעט אַלע אָן אויסנאַם זיך איינגעשטעלט מיט דער גרעסטער איבערצייגונג פאַר דער „נאַטוראַליזירונג". זיי האָבן גערעדט פון זייער אייגענער פּראַקטיק און אילוסטרירט זייער מיינונג מיט אַ סך ביישפּילן".*)

צווישן די פאַרטיידיקער פון דער נאַטוראַליזאַציע זענען געווען די באַ־קאַנטע לערער פאַלק האַלפּערין, היימסאָן, באַסטאַסקי, באַרלאַש, ווי אויך דער פאַרשטייער פון ציש״אָ. נאָך לאַנגע און הייסע דעבאַטן איז אָנגענומען געוואָרן (מיט 26 שטימען פאַר, 20 קעגן און 4 אָפּגעהאַלטענע) די רעזאָלוציע פון זילבערפאַרב, פּרילוצקי, ווירגילי־כהן, פּ. האַלפּערין א״א — און די רעזאָ־לוציע איז געווען אַזאַ: „די קאָנפערענץ באַשליסט: דער אויסלייג פון די הע־ברעיזמען אין דער יידישער שפּראַך דאַרף זיין געבויט אויף די זעלביקע יסודות, ווי דער אויסלייג פון אַלע אַנדערע אירע עלעמענטן. די קאָנפערענץ רעקאָמענ־דירט דער פילאָלאָגישער סעקציע פון ייוואָ ווי מעגלעך גיכער צוטרעטן אויסצו־אַרבעטן די כללים פאַר דער פאַרווירקלעכונג פון אָט דעם פּרינציפּ. צו דער פאַרווירקלעכונג דאַרפן צוגעצויגן ווערן די צענטראַלע יידישע קולטור־און שול־אינסטיטוציעס: פּען־קלוב, זשורנאַליסטן־סינדיקאַט, צענטראַלע יידישע שול־אָרגאַ־ניזאַציעס, צענטראַלע יידישע לערער פאַראיינען, יידישער אַרטיסטן־פאַראיין, צענטראַלער דרוקער־פאַראיין".

*) „ידיעות פון יידישן וויסנשאַפטלעכן אינסטיטוט", נומ. 34, יולי 1931.

עס איז כלומרשט געווען דער זיג פון דער יידיש־וועלטלעכער שול. דעם ערשטן קלאפ האט די אנגענומענע רעזאלוציע באקומען פונעם ייווא גופא. דער סעקרעטאר פון דער פילאלאגישער סעקציע פון ייווא, מ. ווײַנרייך, האט אינעם זעלבן נומער „ידיעות" אפגעגעבן אזא מעלדונג:

„...די אנגענומענע רעזאלוציעס האבן נישט קיין שום בינדלעכע קראפט און זענען בלויז אריבער ווי מאטעריאל אין ייווא... דעם רעזולטאט פון דער אפשטימונג דארף מען אויפנעמען ווי אן אפשפיגלונג פון יענע פארלאנגען, וואס זענען פאראן ביי א טייל פון אונדזער געזעלשאפטלעכקייט, אין דער ערשטער ריי ביי דער לערערשאפט. די פילאלאגישע סעקציע איז אבער געווען און געבליבן פריי אין איר ארבעט ארום פאראייניטלעכן די יידישע ארטאגראפיע".

אבער אויך אין דער פראקטיק פון דער שול איז מיט דער רעזאלוציע נישט פארענדיקט געווארן דער „ארטאגראפיע־קריג". נישט אלע שולן האבן באשלאסן זיך צו לאזן אויפן נייעם וועג. אין דער יידישער עפנטלעכקייט האט די רעזאלוציע נישט געפונען קיין סימפאטיע־אפקלאנג. א טייל לערנביכער פון ציש"א האבן א לאנגע צייט ווייטער געדרוקט זיך מיטן אלטן אויסלייג. עס האבן זיך אבער באוויזן קינדער־אויסגאבעס, זשורנאלן און אויך א פאר לערנביכער — אין דער נייער ארטאגראפיע. דער כאאס האט נישט אויפגעהערט. די צעטומלעניש אין די מוחות פון די קינדער איז געווען גרויס. דער ייווא ווידער האט געדריקט אויף דער ציש"א, עס זאלן אנגענומען און איינגעפירט ווערן אין די שולן די 150 אויסלייג־תקנות, וועלכע דער ייווא האט פארעפנטלעכט לויטן באשלוס פון זיין פלענום אין אקטאבער 1934; און, פארשטייט זיך, די דאזיקע תקנות האבן זיך געהאלטן ביים אנגענומענעם העברעישן אויסלייג.

האט די ציש"א פון איר זייט גערופן א בעראטונג פון לערער, כדי צו באהאנדלען דעם ענין ארטאגראפיע. די בעראטונג איז פארגעקומען אין יולי 1936 און עס האבן אין איר אנטיילגענומען 2 פארשטייער פון ציש"א (ש. מענדעלסאן און דער שרייבער פון די שורות), 14 לערער, און 3 פארשטייער פון דער פילאלאגישער סעקציע פון ייווא (ז. רייזען, קאלמאנאוויטש, מ. ווײַנרייך). אלע 150 אויסלייג־תקנות פון ייווא זענען דורכדיסקוטירט געווארן, און געוויסע ענדערונגען זענען אריינגעטראגן געווארן. אבער וועגן דער פראגע פון דער א"ג נאטוראליזאציע פון די העברעישע ווערטער איז נישט געפירט געווארן קיין שום וויכוח. עס איז געווען קלאר, אז דאס איז אן ענין פון פאליטיש־געזעלשאפטלעכער נאטור — און דאס לעצטע ווארט וועט דא געהערן דער הויפט־פארוואלטונג פון דער ציש"א. דאס דאזיקע אויטאריטעטע ווארט איז טאקע געקומען פון דעם פלענום פון דער ציש"א, מערץ 1938. אין „שולוועגן".

מאַי 1938, לייענען מיר די ווייטערדיקע מעלדונג פונעם אויספיר־ביוראָ פון ציישאָ:

„דער לעצטער פּלענום פון יי״שאָ האָט באהאַנדלט די האַרבע פראַגע וועגן נאַטוראַליזירן דעם אויסלייג פון די העברעישע ווערטער. די דיסקוסיע האָט זיך נישט פאַרנומען דערמיט, צי איז פּרינציפּיעל נייטיק דורכצופירן די דאָזיקע רעפאָרם. אין דעם פּרט זענען קיין חילוקי דעות נישטאָ, די דאָזיקע רעפאָרם וואָלט זיכער געבראַכט אַ סך נוצן דער יידישער שפּראַך, וואָלט צוגנגלעכער געמאַכט דאָס יידישע בוך דעם יוגנט־לייענער. אויף דעם שטאַנדפּונקט האָבן זיך געשטעלט אַלע אונדזערע לערער־קאָנפערענצן אויך.

אין זין פון די אַלע באַשלוסן האָט די יי״שאָ איינגעפירט אין אַ ריי אויס־גאַבעס דעם נאַטוראַליזירטן אויסלייג. מיר האָבן געגלייבט, אַז דאָס וועט סטימולירן די פאַרלאַגן אויך צו גיין אויף דעם וועג, און דער עיקר — אַז דאָס וועט צוטיילן די באַשלוסן פון דער פילאָלאָגישער סעקציע ביים ייוואָ וועגן איינשטעלן די כּללים פון נאַטוראַליזאַציע. צום באַדויערן איז דאָס נישט געשען.

„האָט זיך דעריבער געשאַפן אַ גרויסער כאַאָס אויף דעם געביט. די כּללים זענען נישט געווען פאַראייגהייטלעכט, טייל אויסגאַבעס האָבן זיך באַנוצט מיטן נאַטוראַליזירטן אויסלייג, אַנדערע מיטן העברעישן. אין אַנדערע שולן איז דער ענין אפילו אַנאַרכיזירט געוואָרן: אין טייל קלאַסן אַזוי, אין אַנדערע — אַנדערש.

„דער לעצטער פּלענום פון יי״שאָ (וואַרשע, 27־26 מערץ 1938) האָט דעריבער באַטראַכט די אָרטאָגראַפיע־פראַגע בלויז פון דעם קולטור־שטאַנד־פּונקט: מיר מוזן אויסמיידן הפקרות אין אונדזער שפּראַך.

„דאָס אַלץ האָט באַוואויגן דעם פּלענום צו באַשליסן — ד ע ר ו וי י ל צ ו ר י ק א יי נ פ י ר ן ד ע ם ה ע ב ר ע י ש ן א ו י ס ל יי ג; דאָס טוען מיר טאַקע שוין פון הייינטיקן נומער אָן.

„דאָס באַטייט אָבער נישט, אַז מיר וועלן אָפּשטעלן די פּראָפּאַגאַנדע און באַמיונגען — פאַר איינפירן אַן איינהייטלעכע רעגלאַמענטירטע נאַטוראַליזאַציע".

אָט אַזוי איז ערב דער מלחמה פאַרענדיקט געוואָרן די גרויסע מחלוקה צווישן דער לערערשאַפט און די טוער פון ציישאָ, די 150 אויסלייג־תקנות זענען ענדגילטיק באַשטעטיקט געוואָרן דורך דער ציישאָ און ייוואָ און זיי זענען אָנערקענט געוואָרן ווי אָבליגאַטאָריש פאַר אַלע שולן פון דער ציישאָ.

און אפילו הייינט צו טאָג, ווען דעם ייוואָ קומט אויס צו רעדן וועגן ענין אויסלייג, דערמאָנט ער מיט געהעריקער אָנערקענונג די האַנדלונג פון דער ציישאָ אין דעם פּרט. „צו די תקנות פון 1936 — שרייבט מ. וויינרייך — איז די ציישאָ אין פּוילן געווען אַ פולער שותף, זי האָט זיי אָריינגעפירט אין אירע

שולן ווי אַ מוז (געווען שוין אויך אַ לערנביכל דערויף פונעם אומגעקומענעם יוסף קאַץ ע"ה, און אַ צווייטס פון ש. באַסטאָמסקי ע"ה), אפילו ביי היינטיקן טאָג, נאָכן חורבן, האַלטן זיך יידישע שולן אין אַמעריקע אין אַ גרויסער מאָס ביי די ייוואָ־תקנות, און אין טייל לערנביכער זענען זיי דורכגעפירט אויף הונדערט פּראָצענט".*)

ביי אַ צווייטער געלעגנהייט שטעלט מ. ווײַנרייך די האַנדלונג פון ציש״אָ בנוגע אויסלייג ווי אַ מוסטער: „אַזוי האָט געהאַנדלט די ציש״אָ אין 1935; זי האָט געוואָלט געוויסע שינויים אין דעם ערשטן נוסח פון די ייוואָ־תקנות; זי האָט צוגעזאָגט, אַז די פאָרמולירונגען וואָס מען וועט דערגרייכן בשותפות וועט זי אָננעמען פאַר אַ נאָרמע — און זי האָט געהאַלטן וואָרט. דאָס הייסט געזעלשאַפטלעכע אחריות" (דאָרט).

*
**

אויך אין אַרגענטינע איז אָנגעגאַנגען אַ לאַנגע צייט די זעלבע מחלוקה. אין מאַי 1931 איז אָפּגעהאַלטן געוואָרן אין בוענאָס־איירעס אַן „אָרטאָגראַפּי־שער קאָנגרעס" און שפּעטער איז אָפּגעדרוקט געוואָרן אַ פולער באַריכט מיט די רעפעראַטן וואָס זענען געהאַלטן געוואָרן אויפן קאָנגרעס. דער קאָנגרעס האָט אָנגענומען אַ באַשלוס „איינצופירן דאָס וואָקאַליזירן די העברעיִשע עלעמענטן וואָס ווערן גענוצט אין דער יידישער שפּראַך". ביידע אַרגענטינער שול־אָרגאַ־ניזאַציעס האָבן טאַקע איינגעפירט אין זייערע שולן די נאַטוראַליזאַציע פון די העברעאישע ווערטער.**) ערשט אין די לעצטע יאָרן איז דאָרט געקומען אַן ענדערונג לטובת די העברעיִשע עלעמענטן. אין דער פּראָגראַם פון לימודים, וואָס איז פאַרעפנטלעכט געוואָרן דורך דער „צענטראַל־אָרגאַניזאַציע פאַר יידיש־נאַציאָנאַלן חינוך" (ועד החינוך) ביי דער קהלה, פיגורירט אין אַלע קלאַסן „דאָס לייענען און שרייבן העברעיִשע עלעמענטן".

די אַרבעטער־רינג־שולן אין די פאַראייניקטע שטאַטן האָבן, דוכט זיך, אינגאַנצן אויסגעמיטן די נאַטוראַליזאַציע־קראַנקייט. שוין דער ערשטער שול־צוזאַמענפאָר (1920) האָט וועגן ענין אָרטאָגראַפיע אָנגענומען אַזאַ רעזאָלוציע:

„דער צוזאַמענפאָר אָנערקענט: 1) אַז כדי די קינדער זאָלן גוט קענען דעם העברעיִשן עלעמענט פון דער יידישער שפּראַך, וועלכער איז אַן אומאָפּ־טיילבאַרער און זייער וויכטיקער טייל אירער, איז נייטיק, אַז עס זאָל אָט דעם

*
**

*) מ. ווײַנרייך — וואָס איז דער מער מיטן יידישן אויסלייג. „יידישע שפּראַך", באַנד 9, 1949.

**) „שול־אַלמאַנאַך", פילאַדעלפיע, 1935, ז' 328.

עלעמענט אָפּגעגעבן ווערן גענוג צייט שוין אָנהייבנדיק פונעם צווייטן יאָר אָן.
2) אַז כדי די קינדער זאָלן קאָנען באַוואוסטזיניק אויפנעמען און ריכטיק פאַר־שטיין אַלע העברעיש־יידישע ווערטער און באַזונדערס די העברעישע אויסדרוקן און זאַצן, וועלכע ווערן אָפט באַנוצט אין דער יידישער שפּראַך, איז אויסער דעם נייטיק, אַז אינעם לעצטן (פערטן) קלאַס, זאָל מען די קינדער נאָך באַ־קאַנט מאַכן מיט די עלעמענטאַרע כללים פון דעם העברעישן עלעמענט אין יידיש, וועלכע זענען אומבאַדינגט נייטיק. דער שול־קאָמיסיע ווערט איבער־געגעבן אויסצואַרבעטן אַ צעטל פון אַט די כללים און צעשיקן זיי איבער די שולן".

ווייזט אויס, אַז געוויסע לערער האָבן אין די ווייטערדיקע יאָרן אויסגע־דריקט ספקות אין דער אויסלייג־פראַגע. אָבער די הערשנדיקע מיינונג איז געווען — זיך צו האַלטן ביים אַלטן באַשלוס. און דער 10טער שול־צוזאַמענפאָר אין 1937 באַשטעטיקט עס טאַקע אין אַ רעזאָלוציע:

„דער צוזאַמענפאָר באַשליסט, אַז וואָס איז שייך דעם אויסלייג פון די העברעישע עלעמענטן אין יידיש בלייבט גילטיק דער סטאַטוס־קוואָ. מיר האַלטן זיך אָן אונדזערע אַלטע באַשלוסן און ביימן נישט די פּראַקטיק אין די שולן. עס ווערט איבערגעגעבן צום קומענדיקן בילדונגס־קאָמיטעט און צו דעם פּע־דאַגאָגן־ראַט צו באַטראַכטן דעם ענין גענוי און גרינטלעך".*)

* * *

דער גאַנצער קאַמף אַרום דעם פּראָיעקט צו יידישיזירן די העברעישע ווערטער האָט געטראָגן בעיקר אַ קולטור־געזעלשאַפטלעכן כאַראַקטער. די מאָ־טיווירונגען פון ביידע צדדים זענען געווען קולטור־נאַציאָנאַלע, היסטאָריש־געזעלשאַפטלעכע. איך וויל זיך דאָ אָפּשטעלן אויף איי‍ניקע מאָטיוון קעגן דער נאַטוראַליזאַציע, מאָטיוון פון פּ ר אַ ק ט י ש ־ פּ ע ד אַ ג אָ ג י ש ן כאַראַקטער.

ערשטנס, איינפירן אין שול די נאַטוראַליזאַציע — מיינט שטעלן אין אַן אומבאַהאָלפענער און האָפענונגלאָזער לאַגע יענע קינדער, וואָס וועלן גלייכ־צייטיק לערנען די העברעישע שפּראַך. און עס איז דאָך אַ פאַקט, אַז העברעיש ווערט געלערנט אין זייער אַ גרויסן טייל פון די יידיש־וועלטלעכע פאָלקשולן, און אוודאי אין די מיטלשולן. צווייטנס, מיר זענען אַזוי אויך גענוג אָרעם אין ליטעראַטור פאַר קינדער און יוגנט; דערמיט, אָבער, וואָס מיר וועלן איינפירן פאַר די יונגע דורות קינדער די נייע אָרטאָגראַפיע פון העברעישע ווערטער, וועלן מיר מאַכן פאַר זיי אינגאַנצן אומצוגענגלעך אפילו דאָס ביסל אויסגאַבעס

*) ש. ניגער „אין קאַמף פאַר אַ נייער דערציונג", ניו־יאָרק, 1940, ז"ז 117, 130.

פון אונדזערע קלאַסיקער, וואָס מיר פאַרמאָגן: די יידישיזאַציע פון די העברעיש־אַראַמישע ווערטער אין יידיש וואָלט אַרויסגערופן אַ נויטווענדיקייט איבער־צודרוקן אונדזער גאַנצע יידישע ליטעראַטור. דריטנס, דער היסטאָרישער פּרינ־ציפּ, וואָס באַראַכאָוו פּאַרטיידיקט אין דער אויבנדערמאָנטער ציטאַטע, האָט אויך אַ גרויסע פּעדאַגאָגישע באַדייטונג, ווייל ער העלפט דער אַנטוויקלונג פון תּלמידס שפּראַך־חוש. דאָס יידישיזירן די העברעישע עלעמענטן וועט פאַרוואַנדלען פאַרן תּלמיד אַלע ווערטער צו איין פאָרמלאָזע מאַסע, אין וועלכער ער וועט נישט אייַנזען קיין שום שורש. פערטנס, שרייבן די העברעישע ווערטער לויט דער יידישער אָרטאָגראַפיע וועט אויך האָבן אַ סך שווערקייטן און קאָמפּליקאַציעס: קול נגינה — קאָל נעגינע? קויל נגינא? וכד״. פינפטנס, די יידישע אָרטאָגראַפיע איז אַזוי אויך געגנוג גרינג, און עס איז אַ באַוואוסטער כּלל אין פּעדאַגאָגיק, אַז מען טאָר נישט שטרעבן צו באַזייטיקן אַלע שווערקייטן פון לימוד. מ י נ ס־ט ע ר ב ע ר ג האַלט, למשל, בנוגע ענגליש, אַז „פּאַראייַנפאַכן לחלוטין די אָרטאָגראַפיע וואָלט הייסן מאַכן דאָס לייענען פאַר זייער שווער: דאָס קינד וואָלט דעמאָלט געמאַכט דערפאָלגן נאָך פּאַמעלעכער ווי איצט״. („פּסיכאָלאָגיע און לערער״). ביי אונדזער אין אַלגעמיין לייכטער אָרטאָגראַפיע קענען די הע־ברעישע עלעמענטן דינען ווי אַ מאַטעריאַל צום דערציען דעם ווילן און זעלבסט־דיסציפּלירונג־פעיִקייטן ביים קינד; זיי גיבן דעם קינד אויך אַ רייכן מאַטעריאַל פאַר באַאָבאַכטונגען און אַנטפּלעקונגען. די פולשטענדיקע פאַראייַנפאַכונג פון דער יידישער אָרטאָגראַפיע — הייסט אָפּנעמען ביי אָט דעם לימוד יעטווידן דערציִערישן ווערט.

אַלזאָ, מצד די אַלגעמיינע כּללים פון דער אייַנהייטלעכער אָרטאָגראַפיע און מצד די העברעישע עלעמענטן אין יידיש, שטייען פאַר דעם קינד פאַרשי־דענע שווערקייטן, וואָס עס וועט מוזן בייקומען. די אויפגאַבע פונעם לערער איז אוועקצושטעלן דעם לימוד אַזוי, אַז דאָס קינד זאָל בייקומען דעם שווערן ענין אויף לייכטסטן אופן.

וואָס פאַר אַ וועגן זענען עס? נישט אַרייַנלאָזנדיק זיך אין אַ ברייטערן שמועס מכּוח די אויספאָרשונגען פון דער עקספּערימענטאַלער פּסיכאָלאָגיע איבער דעם פּסיכאָפיזישן מעכאַניזם פון שרייבן און אויך מכּוח די עקספּערי־מענטן פון ל אַ י און מ יי מ אַ ן בנוגע אָרטאָגראַפיע, ווילן מיר דאָ נאָר דערמאָנען, אַז אינעם סך־הכּל פון אָט די אַלע אויספאָרשונגען איז אָנגענומען, אַז „די בעסטע אָרטאָגראַפישע מעטאָדע דאַרף זיין פאָלגנדיקע: ז ע ן ד אָ ס וואָרט און עס אַנאַליזירנדיק איבערשרייבן, און דאָס ווידער דאַרף ווערן אין דער צווייטער די י אונטערגעהאַלטן דורך דעם, וואָס דאָס

אייגענע וואָרט וועט אַנאַליזירנדיק אַרויסגעדעט. ביי אַזאַ מעטאָדע ווערט געבילדעט די שטאַרקסטע און דעטאַלסטע אַסאָציאַציע צווישן דעם זעבילד פון וואָרט און די האַנט־באַוועגונגען, וואָס שטעלן דאָס ווידער אויף. דערביי ווערט אין דער זעלבער צייט אויך אויסגענוצט די אַלגעמיינע באַוועגונג־איינשטעלונג פון דעם, וואָס שרייבט" *).

מעטאָדיש גענומען, הייסט עס, אַז דער בעסטער וועג ביים לערנען אָרטאָגראַפיע איז — איבערשרייבן פון אַ דייטלעכן, ריכטיקן טעקסט, ווייל ביי אַזאַ איבערשרייבן טרעטן אַמבולטסטן אַרויס די אָנגערופענע וויכטיקסטע פאַקטאָרן: אָפּטישע פאָרשטעלונג און האַנט־באַוועגונג.

די רוסישע געלערנטע טאָמסאָן און אושאַקאָוו האַלטן, אַז דער פּסיכאָפיזיאָלאָגישער יסוד פון ריכטיקער שרייבונג באַשטייט אין דער קעגנזייטיקער ווירקונג פון דער הער־ (אַקוסטישע), זע־ (אָפּטישע) און האַנט־באַוועגונג־פאָרשטעלונגען (מאָטאָרישע), וואָס זענען פאַראייניקט דערביי מיט די פאָרשטעלונגען וועגן באַטייט פון וואָרט און זאַץ. ביים אָפּשאַצן פאַרשידענע לערן־אופנים דאַרף מען האַלטן פאַר צוועקמעסיק נאָר יענע, וועלכע העלפן צו דערוועקן רגילות פון האַנט און אויג, און נישט וואָס שטערן זיי **).

דערפון איז פאַרשטענדלעך, פאַר וואָס די רוסישע מעטאָדיסטן גיבן אָפּ אַ סך אויפמערקזאַמקייט דעם ענין אָרטאָגראַפיע.

דער רוסישער פּעדאַגאָג פּעראָווסקי שרייבט: „די אָרטאָגראַפישע געוואוינהייט, ווי יעדע אַנדערע, איז אַן אויטאָמאַטישער באַדינגטער רעפלעקס און ווי אַזוינער בילדעט ער זיך אויס נאָר אין רעזולטאַט פון אַ גרויסער צאָל ריכטיק (פון שטאַנדפּונקט פון דעראָבערן די געגעבענע געוווינהייטן) אויסגעפילטע אַנטשפּרעכיקע באַדינגטע רעפלעקסן. פאַרקערט, יעדער רעפלעקס, וואָס אַנטשפּרעכט נישט דער געגעבענער געוואוינהייט, טאָרמאָזירט איר אויסבילדונג". אויך דער באַקאַנטער פּעדאַגאָג בלאָנסקי שענקט אַ סך אויפמערקזאַמקייט דעם ענין אָרטאָגראַפיע. „אַט דער קאַמף (פאַר אָרטאָגראַפיע) — זאָגט ער — דאַרף זיך פירן סיסטעמאַטיש, און מען דאַרף נישט מיינען, אַז מען קען אויסאַרבעטן אַ ריכטיקע אָרטאָגראַפיע פאַרבייגייענדיק, נישט פּטרנדיק אויף דעם קיין צייט. אין דורכשניט דאַרף מען אָפּגעבן אויף אָרטאָגראַפיע ביז 100 מינוט אַ וואָך, נאָר נישט מער, ווי 20 מינוט אַ טאָג". גלייכצייטיק וואָרנט בלאָנסקי, אַז די אָרטאָגראַפישע פּראָפילאַקטיק טאָר זיך נישט באַגרענעצן מיט בלויז איבער־

*) ע. מיימאַן — לעקציעס איבער עקספּערימ׳ פּעדאַגאָגיק, ב׳ דריי.

**) דאָס דערמאָנטע בוך פון באַרכין און אינסטרינאַ, ז׳ 81.

שרייבן, אראפשרייבן פון בוך: „איינגעווייגענדיק דאס קינד שרייבן מעכאַ־ניש, פארטושירט עס (דאס אראפשרייבן) אין גאנצן דאס באַזיניקן דעם אונ־טערשיד צווישן זיין רעדנארט און שריפט. דערמיט פארהאלט עס די אָרטאָ־גראפישע אנטוויקלונג פונעם קינד" *).

פראקטיש דארף דער לערער זיך דא האלטן ביי אזעלכע מ א ס מ י ט ל ע ן:

1) דאס ראדיקאלסטע און גרינטלעכסטע מיטל — סיי בנוגע צו אלגעמיינע כללים, סיי בנוגע צו די העברעישע ווערטער — איז געבן די קינדער וואס מער א י ב ע ר צ ו ש ר י י ב ן פ ו ן ג ע ד ר ו ק ט ן ט ע ק ס ט. צום באדויערן, פארמאגן נישט אונדזערע דרוקערייען קיין כתב־שריפטן, אזוי אז מיר האבן נישט קיין איבונג־ביכל מיט א געדרוקטן כתב־טעקסט. אבער דאס קען און דארף דערגרייכט ווערן, — אונדזערע גרעסערע געזעלשאפטלעכע פארלאגן דארפן באזארגן אזא אויסגאבע. דער מאטעריאל, וואס ווערט געגעבן די קינ־דער צום איבערשרייבן, דארף זיין א ספעציעל צוגעקליבענער, ער דארף שטרעבן צו אויסשעפן די אדער יענע באשטימטע פארויסגעזעענע אָרטאָגראפיע־כללים. אחוץ דעם, דארף ער פארוים אויסגעטייטשט ווערן דורכן לערער אין א ספע־ציעלן שמועס, — אנדערש וועט דאס איבערשרייבן זיך פארוואנדלען אין א מעכאנישער ארבעט.

2) דער לערער דארף פירן א"ג ד י ק ט א נ ט ן מ י ט ד ע ר ק ל ע־ר ו נ ג ע ן. די דיקטירטע, ספעציעל צוגעקליבענע פראזעס, ווערן אפריער געגעבן די קינדער צום איבערלייענען — פאר זיך אין דער הויך; שפעטער ווערן די זעלבע פראזעס אָרטאָגראפיש אנאליזירט, אויסגעטייטשט, און ווערן פאר־שריבן דורכן לערער אדער איינעם פון די בעסערע תלמידים אויפן קלאסן־טאוול, און נאך דעם איבערגעשריבן (און ארויסגערעדט) דורך אלע תלמידים אין זייערע העפטן. פון די ביישפילן ווערן געמאכט די נייטיקע אויספירן און כללים.

3) דער לערער פארגיט די קינדער פארשידענע א ר ט א ג ר א פ י ש ע ג ע נ י ט ו נ ג ע ן: אויסשרייבן פון בוך העברעישע ווערטער, ווערבן, סוביעקטן; אויסבילדן פון א געגעבענעם שורש אלע געברויכלעכע ווערטער; אויפשטעלן פראזעס אויף געגעבענע ווערטער; צוטראכטן פראזעס־ביישפילן אויף פאר־שידענע כללים פון ארטאגראפיע, וכדומה. עס קענען אויך זיין אזעלכע אויפ־גאבן: אויפשטעלן א העפּארמירטן (צעשאטענעם) זאץ, וואס אלע זיינע באשטאנדווערטער זענען אויפגעשריבן געוואָרן דורכן לערער אויפן טאוול. — אדער אזא ארבעט: אויפשרייבן א טעקסט אויפן טאוול, הייסן די קינדער אים פארגעדענקען, דאן אפווישן (אדער פארשטעלן, צודעקן), און הייסן אים די

*) זע דאס ציטירטע בוך פון א. ר. צווייג, ז"ז 46־47.

קינדער פאַרשרייבן לויטן זכרון. שפּעטער נאָך אַמאָל אויפשרייבן אָדער אָפּדעקן אויפן טאָוול — און יעדער קינד קאָנטראָלירט אַליין דאָס אָנגעשריבענע אין העפט.

4) דער לערער פירט פון צייט צו צייט פריִע אָדער שפּעטערישע ד י ק ־ ט אַ ט ן: דער לערער לייענט איבער אַ גאַנצע זאַך אָדער פראַגמענט, דערנאָך לייענט ער עס אַ צווייטן מאָל שטיקערווייז, — און די קינדער פאַרשרייבן די דאָזיקע שטיקער אין זייערע העפטן אין דער מאָס און אין דער פאָרם, ווי דאָס איז פאַרבליבן ביי זיי אין מוח. דאָס איז, אַלזאָ, אַן אַרבעט, וואָס שטייט אויפן גרענעץ צווישן דיקטאַנט און פרייען שאַפונג־געשריפטס. אָבער דערביי, כדי נישט צו שטעלן די קינדער פאַר קיין איבעריקע געפאַרן, דאַרף מען אומבאַ־דינגט אַלע שווערערע ווערטער אויפשרייבן אויפן טאָוול. — אויב דאָס איבער־שרייבן פון געדרוקטן טעקסט און דער דיקטאַנט מיט דערקלערונגען זענען מער צוגעפּאַסט פאַר די יינגערע קלאַסן, איז דער שאַפונגס־דיקטאַט און די אָרטאָ־גראַפישע געניטונגען מער צוגעפּאַסט פאַר די עלטערע קלאַסן.

5) דער קלאַס אַלס אַ גאַנצער שאַפט קאָלעקטיווע אָרטאָגראַפישע טאַבע־לעס צום אויפהענגען אויף דער וואַנט; יעדער תלמיד פאַר זיך פירט אַן אַ ר־ ט אָ ג ר אַ פ י ש ן ו ו ע ר ט ע ר ב ו ך. עס קען אויך זיין אַ קאָלעקטיווער אָרטאָגראַפישער העפט, צונויפגעשטעלט לויטן אלף־בית, — אַזאַ העפט הענגט אויף אַ שנור, איז צוטריטלעך פאַר אַלע קינדער.

6) די שילער ווערן באַקאַנט מיט אייניקע גראַמאַטיקאַלישע כללים, מאָר־פאָלאָגישע פּרינציפּן און אויך מיט אייניקע ריין אָרטאָגראַפישע „געזעצן“.

7) איין מאָל אין צוויי חדשים פירט דער לערער ק אָ נ ט ר אָ ל ־ ד י ק ־ ט אַ ט ן. די רעזולטאַטן ווערן פאַרצייכנט אויף ד י ס ק אָ נ ט ־ ק אַ ר ט ־ ל ע ך פאַר יעדן שילער באַזונדער, ווי עס ווערן נאָטירט דורך אַ פּליוס אָדער מינוס אַזעלכע רובריקעס: ריינקייט, לייענבאַרקייט, פאָנעטיש־דיאַלעקטישע גרייזן, דורכלאָז פון אותיות, מאָרפאָלאָגישע גרייזן, וכדומה.

אָט דאָס זענען די וועגן און מאַסמיטלען, וואָס זענען אויסגעאַרבעט גע־וואָרן דורך דער מאָדערנער מעטאָדיק פון אָרטאָגראַפיע.

פירנדיק די פּראַקטישע אַרבעט אין קלאַס אין דער אָנגעוויזענער ריכטונג; דערוויטערנדיק זיך פון דיקטאַנטאָמאַניע און באַנוצנדיק דעם געוויינלעכן דיקטאַנט נאָר צוליב קאָנטראָל־צוועקן און אין זייער זעלטענע פאַלן; גוט גע־דענקענדיק דעם פעסטגעשטעלטן געזעץ: „דערלאָז נישט קיין מאָל דיינע תלמידים, זיי זאָלן זען אָדער מאַכן גרייזן“; און אָננעמענדיק שטענדיק מיטלען פון אָ ר ט אָ ג ר אַ פ י ש ע ר פּ ר אָ פ י ל אַ ק ט י ק, — וועט דער לערער דערגרייכן נישט נאָר דאָס, וואָס זיינע תלמידים וועלן ווי געהעריק באַהערשן

די יידישע אָרטאָגראַפיע, נאָר ער וועט אויך דערביי דערגרייכן דעם מאַקסימום דערציערישע און דידאַקטישע צוועקן, וואָס אין זיי טאָר דער לערער קיין מאָל נישט פאַרגעסן ביי קיין שום לימוד און אויף קיין לערן־שטופע.

***

צום סוף האַלט איך פאַר נוצלעך צו ברענגען אויסצוגן פון ה. בעזם „פראָיעקט פון אַ פראָגראַם פאַרן יידיש־לימוד אין דער עלעמענטאַר־שול", אין וועלכן ער סומירט די אויספירן, צו וועלכע עס זענען געקומען די אַמעריקאַנער עקספּערימענטאַלע פאָרשונגען אויפן געביט פון אויסלייג. צוזאַמען מיט אַלע אונדזערע אויבנגעבראַכטע מעטאָדישע אָנווייזונגען, וועלן אַט די דערפאַרונגען פון דער אַמעריקאַנער שול שטאַרק נוצן דעם לערער פון יידיש און אים העלפן זיך אויסצואַרבעטן די מעטאָדן, ווי אַזוי די תלמידים זאָלן באַהערשן דעם אויסלייג אין יידיש.

„1. מען דאַרף זיך לערנען אויסלייג סיסטעמאַטיש און נישט סתם אַזוי צופעליק, אין שייכות מיט אַלערליי שריפטלעכע אַרבעטן.

רשימות פון שווערע ווערטער, איינגעטיילט לויט אַ געוויסער אָרדענונג, געניטונגען וואָס זענען גוט מאָטיווירט האָבן געוויזן בעסערע רעזולטאַטן ווי דאָס בלויז צופעליקע פאַרריכטן גרייזן אין שריפטלעכע אַרבעטן.

דאָך דאַרף מען נישט אַוועקמאַכן מיט דער האַנט אַלע אַנדערע אַרבעטן וואָס קינדער טוען, אויך זיי העלפן אַרויס, אַז תלמידים זאָלן דערוואַרבן די נייטיקע אָרטאָגראַפישע געניטונגען.

2) די צאָל ווערטער וואָס מען פאַרלערנט אויף איין מאָל טאָר נישט זיין גרויס. די צאָל איז פאַרשטייט זיך קלענער אין די ערשטע קלאַסן און איז גרעסער אין די עלטערע. די כוונה איז צו קענען אַ קליינע צאָל ווערטער אָבער גוט, איידער אַ סך און גרייזיק.

3) די לערנצייט וואָס ווערט אָפּגעגעבן צו געניטן זיך דאַרף נישט זיין לענגער ווי 10־15 מינוט. קורצע לעקציעס אָבער גוט פּלאַנירטע זענען בעסער ווי צעצויגענע און מעטאָדיש שלעכט אַוועקגעשטעלטע. אַ ריי אויספאָרשונגען האָבן געוויזן, אַז די פּעולה אין שרייבן ריכטיק איז נישט דורכויס אָפּהענגיק פון דער צייט וואָס מען האָט אָפּגעגעבן אויף צו געניטן זיך.

4. מען דאַרף נישט לייגן קיין סך אַכט אויף לערנען די קינדער כּללים פון אויסלייג. די קינדער פאַרגעסן די כּללים און קענען זיי זייער זעלטן אָנווענדן. פאַרשידענע פאָרשערס האָבן געוויזן, אַז די צייט וואָס מען גיט אָפּ אויף צו לערנען כּללים וואָלט געווען מער כדאַי אָפּצוגעבן צו פאַרלענגערן די באַזונדערע ווערטער און באַהערשן די ספּעציפישע לערנשוועריקייטן.

פונדעסטוועגן קענען טייל זייער פּשוטע כּללים קומען ווי אַ באַגלייטונג צו די געניטונגען..... דער אַלגעמיינער אויספיר איז אָבער אויסצומיידן כּללים.

5. דאָס לערנען אויסלייג דאַרף נאָכפאָלגן אַ באַשטימטע טעכניק און פּאַ־דערט אַ סיסטעם פון איבערחזרונגען און פּרואוון. דער תּלמיד קען גיין ווייטער ערשט נאָך דעם ווי ער האָט פולשטענדיק באַהערשט אַ צאָל נייטיקע ווערטער. ווי אַן אַריינפיר קומט אַלע מאָל דאָס פאַרברענגען די נייע ווערטער. דער לערער גיט אַ פּרעלימינאַרן טעסט כּדי אויסצוגעפינען וועלכע ווערטער די קינדער קענען און וועלכע זיי קענען נישט. נאָך דעם קומט דער מאָמענט פון אויפמערקזאַם מאַכן די קינדער אויף די ספּעציפישע שוועריקייטן. ערשט נאָך אַזאַ באַוואוסטזיניקן אַנאַליז טרעטן די תּלמידים צו צו באַ־טראַכטן די ווערטער און איינלערנען זיי; צום סוף קומט ווידער אַ טעסט אויס־צופּרואוון ווי ווייט די תּלמידים האָבן באַהערשט אַלע לערן־שוועריקייטן.

פאַרשטייט זיך, אַז די אַלע געניטונגען, צוגרייטונגען, פּרואוון און טעסטי־רונגען קענען נישט דורכגענומען ווערן אין 10 אָדער 15 מינוט. עס זענען נייטיק, הייסט עס, עטלעכע לערן־געלעגנהייטן וואָס זאָלן זיך פאַרענדיקן דערמיט, אַז די קינדער זאָלן קענען אויסלייגן אַ באַשטימטע צאָל נייע ווערטער. דערמיט איז נאָך אָבער דער פּראָצעס נישט פאַרענדיקט. ערשט איצט קומען פּעריאָדישע איבערחזרונגען; דאָס מאָל אין שייכות מיט קאָמפּאָזיציעס און אַנדערע שריפט־לעכע אַרבעטן.

6. דאָס לערנען קינדער אויסלייג דאַרף נאָכפאָלגן די געזעצן פון לערנען בכלל. דער גאָלדענער כּלל איז אָנצואווענדן אַ סך אַרבעטס־אופנים מיט אַמאָל. עס איז נייטיק דעריבער, קינדער זאָלן שרייבן דאָס וואָרט אי באַזונדער אי אין זאַצן, אַרויסרעדן דאָס וואָרט אויפן קול, שרייבן און אַרויסשעפּטשען דאָס וואָרט בעת מעשה. די פאָרמאַציע פון פאַרשידענע אַסאָציאַציעס וועט פירן צו דעם אָפּרוף פון איינער פון זיי, ווען די אַנדערע וועלן צייטווייליק פאַרשווינדן. „לערן ווען די באַדערפעניש קומט אויף”, איז אַ גוטער כּלל. קיין שום גרייז טאָר נישט טאָלערירט ווערן. אַ שטרענגער אָר־טאָגראַפישער רעזשים מוז איינגעפירט ווערן אין שול. וואָס מען זאָל נישט שרייבן, ווען מען זאָל נישט שרייבן — דער לערער מוז אַכטונג געבן אויף דער אָרטאָגראַפיע.

„אָפּטקייט” און „בולטקייט” זענען נייטיקע עלעמענטן. אָפטע איבערחזרונ־גען פון באַשטימטע ווערטער יעדן חודש, יעדע וואָך און אפשר יעדן טאָג, אויף אַ געוויסער צייט זענען נייטיק.

בולטקייט ווערט דערגרייכט ווען די אויפמערקזאמקייט פון די קינדער ווערט

געצויגן צו באשטימטע דעטאַלן פון וואָרט, וואָס קומען ביי די קינדער אַרויס גרייזיק און די דעטאַלן ווערן אונטערגעשטראָכן. מען דאַרף אָבער אונטערשטרייכן די ריכטיקע פאָרעם, נישט די גרייזיקע. די ווערטער וואָס מען לערנט דאַרף מען גרופּירן לויט דעם פּרינציפּ פון א בשותפותער שוועריקייט, וואָס מיר באַגעגענען אין זיי. קיין שום וואָרט וואָס זיין באַטייט איז די קינדער נישט קלאָר אָדער וואָס איז בכלל נישט קיין טייל פון קינדס ווערטער־אוצר דאַרף מען נישט לערנען...

צו דעם קומען אַזעלכע אָנווייזונגען:

א. באַשטייט אויף אַ ריכטיקן אויסלייג אין אַלע שריפטלעכע אַרבעטן פון די קינדער.

ב. לערנט די קינדער ווי אַזוי זיך צו באַנוצן מיט אַ ווערטערבוך.

ג. פאַרלירט נישט קיין איבעריקע צייט דורך דעם וואָס איר וועט לערנען די קינדער דעם אויסלייג פון ווערטער, וואָס זיי קענען שוין. גיט די קינדער אַ פּרעלימינאַרן טעסט אויסצוגעפינען צי די קינדער קענען שוין די ווערטער, אויב איר ספקט אין דעם.

ד. פאַרלאַנגט נישט פון די קינדער זיי זאָלן אַרונטערשרייבן אַ וואָרט פינף אָדער צען מאָל מעכאַניש.

ה. ציט נישט די אויפמערקזאַמקייט פון די קינדער צו דער פאַלשער שריפט־פאָרם. זאָגט קיין מאָל נישט: „חבר" שרייבט מען נישט מיט אַ „כ". זאָגט בעסער: „חבר" שרייבט מען מיט אַ „ח".

עס איז אויך נייטיק אָנצואווייזן די קינדער ווי אַזוי זיי קענען זיך אַליין אויסלערנען ריכטיק אויסצולייגן ווערטער.

7. נאָך אַ פּראָבלעם איז, צי זאָל דער לערער אָנווייזן די קינדער אויף די שווערע ערטער אין די ווערטער, וואָס זיי לערנען זיך אויסצולייגן ריכטיק. די אויספאָרשונגען ווייזן, אַז אָרטאָגראַפישע גרייזן זענען ס'רוב אינדיווידועל. יעדער תלמיד דאַרף זוכן זיך באַפרייען פון זיינע אייגענע גרייזן. דער דעפעקט אין פּערצעפּציע וואָס שייך די איינציקע ווערטער איז ריין אינדיווידועל. פון דעם קען מען דרינגען אַז אויב עס איז נישט כדאי צו ציען די אויפמערקזאַמקייט פון די קינדער צו די ערטער וואָס קענען אַרויסקומען גרייזיק ביים ערשטן באַקענען זיך מיט זיי, איז אָבער יאָ נייטיק צו ציען די אויפמערקזאַמקייט פון קלאַס ביים צווייטן מאָל אָנאַליזירן די שווערע ווערטער".

די קולטור פון שריפטלעכן וואָרט

א) פרייע אינדיווידועלע שאַפונג

די אָרטאָגראַפיע מיט אירע געניטונגען דאַרפן נישט פאַרנעמען קיין צו וויכטיק אָרט, ווייל צו קליין איז דער ווערט און די ראָל פון אָרטאָגראַפיע אין לעבן, פאַר זיך פאַרמאָגט זי נישט קיין שום אויפקלער־באַדייטונג. צו אַן אמת הויכער מדרגה דערגרייכן די שריפטלעכע אַרבעטן ערשט דעמאָלט, ווען אין זיי אַנטפּלעקן זיך די לעבעדיקע שאַפונג־כוחות, וואָס זענען פון דער נאַטור פאַרבאַהאַלטן אין יעדן קינד.

פאַרן לערער פון יידיש שטייט אַזאַ ציל אויפן געביט פון שריפטלעכער אַרבעט אין פאָלקשול: דאָס קינד זאָל זיין ביכולת אויף אַ קלאָרן — און אויך אַ קורצן — אופן אויסצודריקן זיינע געדאַנקען און נשמה־איבערלעבונגען; דאָס קינד זאָל זיין ביכולת אויסצונוצן דערצו נישט נאָר די פאָלק־ און ליטעראַטור־שפּראַך, נאָר אויך זיין אייגענע אָנגעזאַמלטע שפּראַך־ענערגיע, עס זאָל שאַפן אינדיווידועלע אויסדרוק־פאָרמען. די דאָזיקע אויפגאַבע, אַן איינפאַכע און אין דער זעלבער צייט גראַנדיעזע, פאָדערט די גאַנצע אויפמערקזאַמקייט און אַכט פונעם לערער. אויסאַרבעטן אָבער אַזאַ אינדיווידועלן סטיל ביים קינד — נישט קיין שרייבטעכניק, נאָר אַן איינהייטלעכע אָריגינעלע אויסדרוק־פאָרם! — וועט די שול נאָר דעמאָלט, ווען זי וועט ברענגען צו דער אַנטפּלעקונג פון אַלע פעאיקייטן און שאַפונגקרעפטן, וואָס זענען פאַרבאַהאַלטן אין דעם קינדס נשמה. די שול דאַרף אויסשיילן און אַרויסברענגען אויף דער לעבעדיקער וועלט די גאַנצע אינטואיטיווע שאַפונגקראַפט און שיינקייט־געפילן, מיט וועלכע יעטווידער געזונט קינד איז באַשאַנקען פון דער רייכער נאַטור. און דאָס דאַרף ווערן די גרונט־הנחה, וואָס אויף איר דאַרף זיין געבויט די שריפטאַרבעט אין פאָלקשול. דער יסוד פון די שריפטלעכע אַרבעטן פון קינד דאַרף זיין די פרייע אינדיווידועלע שאַפונג.

דער גלויבן אין די שאַפונג־פעיקייטן פון קינד האָט

תמיד באַגייסטערט אַלע די, פאַר וועמען פּעדאַגאָגיק איז נישט געווען עטוואָס פּאַרגליווערטס, וואָס פאַרמאָגט בלויז טויטע דעפיניציעס, און אַלע די, וועלכע זענען נישט געווען קיין קנעכט פון מיטלעלטערישע פּאַראורטיילן און פאַר־שימלטע פּאַרויסזעצונגען, נאָר האָבן אַליין פאַרוואַנדלט זייער פּעדאַגאָגישע טעטיקייט אין אַ שיינעם שאַפנדיקן פּראָצעס, אין אַ פעלד פון אָריגינעלע גע־דאַנקען און מעשים.

ל. נ. ט אָ ל ס ט אָ י, וואָס איז אין פּעדאַגאָגיק געווען אַזוי אָריגינעל־דענקעריש און געניאַל, ווי אין וואָרטקונסט און פילאָזאָפיע, האָט דעם דאָזיקן גלויבן פאָרמולירט אין אַזעלכע העלע און קלאָרע ווערטער: „אַ געזונט קינד ווערט געבוירן אויף דער וועלט, פולקאָם באַפרידיקנדיק יענע פאָדערונגען פון אומבאַדינגטער האַרמאָניע אין פּרט פון גערעכטיקייט, שיינקייט און גוטסקייט, וואָס מיר טראָגן אין זיך... לערנען און דערציען דאָס קינד טאָר מען נישט און עס האָט קיין זין נישט, פּשוט צוליב דעם טעם, ווייל דאָס קינד שטייט נענ־טער פון מיר, נענטער פון יעדן דערוואַקסענעם צו יענעם אידעאַל פון האַרמאָ־ניע, אמת, שיינקייט און גוטסקייט, וואָס איך, אין מיין גאווה, וויל דאָס קינד דערפירן צו אים. דאָס קינד דאַרף פון מיר האָבן נאָר מאַטעריאַל אויף צו דער־גאַנצן זיך האַרמאָניש און אַלזייטיק. ווי נאָר איך האָב אים געגעבן, — באַרעכטיקט טאָלסטאָי זיינע רעיונות איבער איינעם פון זיינע תּלמידים, — פולע פרייהייט, האָב אויפגעהערט אים צו לערנען, האָט ער אָנגעשריבן אַזאַ פּאָעטיש ווערק וואָס האָט נישט געהאַט זיין גלייכן אין דער רוסישער ליטעראַטור".

אַ גאַנצע ריי מאָדערנע פּעדאַגאָגן גייען אַרויס פון די זעלבע הנחות, וואָס ל. נ. טאָלסטאָי. די דייטשישע און די רוסישע פּעדאַגאָגישע ליטעראַטור ווייזן אַ סך ענטוזיאַסטישע פּאַרטיידיקער פון פ ר י י ע ר ש ר י פ ט ל ע כ ע ר ש אַ פ ו נ ג ־ אַ ר ב ע ט פון קינד, וואָס האַלטן אויך, אַז אין קינדס נשמה ליגן פאַרבאַהאַלטן געגוג פעיקייטן און טאַלאַנטן, האַרמאָניע־געפילן און אינטו־איציע, און דאָס מאַכט פאַרן קינד פולקאָם מעגלעך און צוגענגלעך, נויטווענדיק זיין באַרעכטיקט זיין פרייע זעלבשטענדיקייט און אינדיווידועלע וואָרט־שאַפונג. מע דאַרף דעם קינד לאָזן פריי אַרויסברענגען זיינע אייגענע און אינ־טימע איבערלעבונגען! קיינע אויפגעצוואונגענע טעמעס, קיינע שום קאַזאַרמע־פאָרשריפטן: אָט דאָס און אָט אַזוי מעגסטו שרייבן, און אָט דאָס און אַנדערש טאָרסטו נישט שרייבן!

„דאָס קינד אַרבעט ווי אַ קינסטלער, — רופן אויס די צוויי פאַנאַטישע פּערעדיקער פון פרייער קינדערישער שריפטשאַפונג, די ראַדיקאַלע דייטשע פּע־דאַגאָגן א. י ע נ ס ע ן און וו. ל אַ מ ש ו ס. — איצט קומט אויס יעדן לערער אין קלאַס צו זיין אין דער זעלבער צייט אויך — לערער פון

דער דייטשישער שפּראַך. מעג זיין כוח־הדיבור, זיין סטיל־געפיל זיין ווי קליין — שטייט ער דאָך פּאָרט העכער פון די תלמידים, מחמת ער קען דאָך מעסטן די פעלערן פון זייערע געשריפטסן מיט זיין אָרטאָגראַפישן צירקל. און פון דעסט וועגן באַגעגענען זיך שוין אין די עלטערע קלאַסן פון אונדזערע פאָלקשולן אַזעלכע קינסטלערישע און ליטעראַרישע טאַלענטן, וואָס קאָנען פונם אַרבל אַרויסשאָקלען יעדן געוויינלעכן מיטעלן מענטשן... די שאַפונג, דאָס דאָזיקע סודות־דיקע „עפּעס", איז דאָך כלל נישט די פּריווילעגיע פונעם זשעני; זי איז צוגענגלעך פאַר יעדן מענטשנס מוח, וואָס אין אים געפינען זיך די צענטערן פון געפיל, פאַנטאַזיע און שפּראַך... אַזוי, ווי עס האָט געשאַפן דער מיטלמענטש, דאָס פאָלק, אין דעם מעשהלע, אינעם סטיל, אין גלייכוואָרט, אין ליד, — אַזוי איז אויך דאָס ק י נ ד פעיק צו שאַפן, אויב עס האָט נאָר אונטער די הענט אַ צוגענגלעכן מאַטעריאַל און מ'לאָזט אים באַנוצן זיין אייגענע שפּראַך"*).

גאַנץ זעלטן טרעפן מיר קאָנקרעטע דערווידערונגען קעגן פרייע אינדיווידועלע שריפטסאַרבעטן פון די קינדער. אַ סך אָפטער באַגעגענען מיר אַ מין פאַרשווייגן, אַ מין איגנאָרירן אָט דעם אַרט אַרבעט. די אַלטע רוסישע מעטאָדיקער, למשל, גיבן אָפּ אין זייערע „מעטאָדיקעס פון דער רוסישער שפּראַך" צענטליקער און צענטליקער זייטן דער מעטאָדיק פון אָ ר ט אָ ג ר א פ י ע, און נאָר געציילטע זייטן — די סטיליסטישע איבונגען, און דערביי דערמאָנען זיי נישט אפילו מיט קיין איינציק וואָרט די פרייע געשריפטסן פון קינד. איינער אַ רוסישער מעטאָדיקער, וו. ד אַ נ י ל אָ וו, האָט אפילו געפּרואווט אַרויסצוטרעטן ק ע ג ן פרייער שריפטסאַרבעט פון די קינדער. ער האָט מורא געהאַט, אַז „אַזאַ מין געשריפטס וועט האָבן אויף דער דערציונג פון דער פאַנטאַזיע נאָר אַ נעגאַטיווע באַדייטונג".

כאַראַקטעריסטיש איז אָבער, וואָס דערביי האָט זיך דאַנילאָוו סומך געווען נישט אויף אַ וואָסער ס'איז פּסיכאָלאָג און פאָרשער פון דער קינדער־נשמה, נאָר אויף אַ גאַנץ זייטיקן עדות — דעם באַוואוסטן אַנטראָפּאָלאָג ש. לעטורנאָ, וואָס פאַרגלייכט דעם קינדס שפּראַך מיט דער שפּראַך פונעם ווילדן, פונעם אוראַלטן מענטשן. דאַנילאָוו ברענגט אַ פּאָר ציטאַטן פון לעטורנאָ, וואו דער לעצטער זאָגט, אַז „די ליטעראַרישע איבונגען פון קינדער זאָגן באַשיימפערלעך עדות וועגן דער שוואַכקייט פון זייער אינטעלעקט און וועגן זייער טענדענץ אַלצדינג מגזם צו זיין". אָבער דאָס אַלץ קלינגט זייער נישט איבערצייגנדיק און נישט באַגרינדעט. דאָס אַלץ איז נישט אין שטאַנד אונטערצוגראָבן אונדזער טיפן גלויבן אין די שאַפונג־כוחות, וואָס ליגן פאַרבאָרגן אינעם קינד. און נאָך ווײ־

*) Jensen und Lamszus — 1) *Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat.* 2) *Der veg zum eigenen Stil.*

ניקער גיט דאָס אונדז רעכט מסכים צו זיין אין גאַנצן צו פאַרשטעלן דעם קינד דעם וועג צו פרייער שאַפונג. אויב זיין שפּראַך־פעיקייט, אינטעליגענץ און פאַנ־טאַזיע פאַרמאָגן באמת אַ ריי דעפעקטן, איז דווקא די פרייע אינדיווידועלע שאַפונג ביכולת די דאָזיקע דעפעקטן צו פאַרריכטן, דווקא זי וועט זיי אַנט־פּלעקן פאַרן לערער בנוגע יעדן קינד אינדיווידועל, — און זי וועט שטויסן די קינדער, לויטן געזעץ פון זעלבסט־דערהאַלטונג, צו באַקעמפן זייערע שוואַכע זייטן.

אחוץ דעם, דאַרף מען ביים אָפּשאַצן דעם ווערט פון דער פרייער קינדע־רישער שריפטשאַפונג האָבן אין אויג אַ גאַנצע ריי דערציערישע מאָמענטן. די היינטיקע פאָלקשול בכלל האָט אויף זיך אַ גרויסן חטא — זי רייסט אָפּ די קינדער פון זייער סביבה, די שול בלייבט אָפּגעשיידט פון דער היים. די פרייע שריפטאַרבעט קאָן אין דעם פּרט אויפטון אַ סך: זי וועט באַקענען און דער־נענטערן דעם לערער מיט דער אַטמאָספער פונעם קינדס היים. זי וועט פאַר־לייכטערן די געוואונטשענע התקרבות צווישן דער שול און דעם תלמידס פאַ־מיליע. — ווייטער, דער מאָדערנער שטאָטישער איינוווינער האָט אַזוי ווי אויפ־געהערט אין גאַנצן אָריגינעל צו דענקען (און אָריגינעל צו רעדן). דאָס געדרוקטע וואָרט — איז דער קוואַל, פון וואַנען אַלע שעפּן די גאַנצע חכמה (פאַרן יידישן עולם — איז דאָס אָפט דווקא דאָס פרעמדע געדרוקטע וואָרט); די יונגע דורות זענען פולשטענדיק אָן אַ לשון, אָן אן אייגענער שפּראַך און סטיל. די פרייע וואָרט־שאַפונג פונעם קינד וועט וועקן ביים לעצטן זיינע פאַרבאָרגנסטע קוואַלן פון אייגענעם דענקען און אויסדרוק־פאָרמען, וועט אים שטויסן אויפן וועג פון אמתער אָריגינעלער שאַפונג. — עס איז אויך נויטיק אָנצואווייזן, אַז דאָס פרייע געשריפטס גיט דעם לערער די פולע מעגלעכקייט אריינצודרינגען אין דער נשמה פון יעדן קינד באַזונדער, אָפּצושאַצן זיינע אינדיווידועלע כוחות און נטיות. אויב די נייע שול שטרעבט באמת צו אינדיווידואַליזירונג ביים לערנען און דערציען, איז דאָס פרייע שרייבן דער ערשטער טריט, וואָס זי דאַרף מאַכן, כדי צו דערנענטערן זיך צום דאָזיקן אידעאַל.

וואָס זאָגט אונדז די שולפּראַקטיק אין דעם פּרט? יעדער לערער, וואָס האָט געפּרואווט צולאָזן זיינע קינדער צום קוואַל פון פרייער שאַפונג, האָט זיך גענוים איבערצייגט, אַז דאָס האָט די בעסטע ווירקונג אויף דער שפּראַך־אַנט־וויקלונג פון די קינדער, וואָס דעקט ביי זיי אויף נייע פרישע אוצרות פון ביל־דער און געשטאַלטן. אויף די קינדער רוט בעת אַזעלכע אַרבעטן די אמתע שכינה פון באַגאַבטקייט און טאַלענט, און זייערע אַרבעטן גיבן די שענסטע פּרוכטן פון אינטואיטיווער שאַפונג. יענסען און לאַמשוס, אויך לינקע, גאַנסבערג א"א האָבן פאַרעפנטלעכט צענדליקער אַזעלכע באַגאַבטע אַרבעטן פון שולקינדער.

אויך אויף די הענט פון יעדן יידישן שפּראַכלערער געפינען זיך צענדליקער אויסגעצייכנטע קינסטלערישע און טאַלענטפולע קינדערישע חיבורים, וואָס האָבן די פולע רעכט אַרויסגעגעבן צו ווערן. נישט וויניק אַזעלכע פּרעכטיקע געשריפטסן פון קינדער זענען אין די לעצטע 15-20 יאָר פאַרעפנטלעכט געוואָרן אין פאַרשידענע אַלגעמיינע און ספּעציעלע אויסגאַבעס.

די פרייע שאַפונג־אַרבעט פון די קינדער — איז, צו לעצט, נישט נאָר די פּאָדערונג פון פּעדאַגאָגן, נאָר פון די קינדער גופא. אין יענע פאַלן, ווען מען גיט די קינדער אין דעם פּרט די פולע פרייהייט, ווילן זיי נישט וויסן כמעט פון קיין אַנדערע מינים און פאָרמען פון שריפטאַרבעט. דאָס האָבן גלענצנד דערוויזן די עקספּערימענטן, וואָס זענען געמאַכט געוואָרן אויף דעם געביט. ווי אַ מוסטער פון אַזעלכע אויספאָרשונגען — וועל איך דאָ באַקענען די לעזער מיט אַן אינטערעסאַנטער אַנקעטע, וואָס איז געמאַכט געוואָרן מיט יאָרן צוריק דורכן רוסישן פּעדאַגאָג פּ א ו ל אָ ו ס ק י, אויטאָר פון א פאַרשפּרייטער „מעטאָדיק פון דער רוסישער שפּראַך". די דאָזיקע אַנקעטע־אויספאָרשונג איז דורכגעפירט געוואָרן אין פינף העכערע אָנהייבשולן איבער 607 קינדער. די קינדער איז פאָרגעלייגט געוואָרן אָנצושרייבן אַ שריפטלעכע אַרבעט אויף וואָס פאַר אַ טעמע זיי געפעלט, ווען וואָס זיי פאַרלאַנגען, נישט געבונדן נישט מיטן מאַטעריאַל, נישט מיט דער פאָרעם.

און אָט וואָס פאַר אַ רעזולטאַט די דאָזיקע אַנקעטע האָט געגעבן: פרייע זעלבשטענדיקע חיבורים האָבן אָנגעשריבן אין 1טן קלאַס 54 פּר' קינדער, אין 2טן קלאַס — 76 פּר', אין 3טן קלאַס — 58 און אין 4טן — 71 פּר', — דורכשניטלעך 64,75 פּראָ'. די אַלע זעלבשטענדיקע אַרבעטן פון די קינדער האָבן געטראָגן, אַזוי צו זאָגן, אַ בעלעטריסטישן כאַראַקטער, געניוע באַשרייבונ־גען — 60,75 פּר', עמאָציאָנעלע — 7,25 פּר', עמאָציאָנעל־באַשרייבנדיקע — 26 פּר', אָפּהאַנדלונגען — 4,75 פּר', קאָנגלאָמעראַטן — 1,25 פּר'. אחוץ דעם צו די 64,75 פּר' פרייע זעלבשטענדיקע בעלעטריסטישע חיבורים, וואָס די אַנקעטע האָט געבראַכט, דאַרפן אויך צוגערעכנט ווערן די זעלבשטענדיקע אַר־בעטן פון די קינדער אויף זאַכלעך־וויסנשאַפטלעכע טעמעס, אַזעלכע האָבן באַטראָפן 9,75 פּר', — בכן, הייסט עס, אין גאַנצן האָבן אויסגעקליבן פרייע זעלבשטענדיקע טעמעס פון פאַרשידענע מינים (בעלעטריסטישע און וויסנ־שאַפטלעכע) ס"ה 64,75 פּליוס 9,75 — ד"ה 74,5 פּר' פון אַלע קינדער, און נאָר אַ פּערט חלק פון די קינדער האָבן אויסגעקליבן פאַר טעמעס דאָס איבער־דערציילן פרעמדע ווערק — הויפּטזעכלעך די כרעסטאָמאַטיע־אַרטיקלען (אַזעל־כע איבערדערציילונגען זענען געווען 20,25 פּר'); 5,25 פּר' קינדער, האָבן פאַרשריבן ווערק, דער עיקר שירים, וואָס זיי האָבן געקענט אויף אויסנווייניק.

דערביי איז כאַראַקטעריסטיש, אַז בעת די זעלבשטענדיקע אַרבעטן וואַקסן פֿון קלאַס צו קלאַס, איז מיט די צוויי לעצטע מינים אַרבעט — קומט פֿאַר דער היפּוך: זייער פּראָצענט פֿאַלט מיט יעדן העכערן קלאַס.

אַזעלכע אַנקעטע־רעזולטאַטן קען מען אין דער פּעדאַגאָגישער ליטעראַטור געפֿינען איבער געגנוג.

די נאַטור פֿון קינד פֿאָדערט, בכן, גאַנץ קלאָר און קאַטעגאָריש, מע זאָל אים לאָזן פֿריי שאַפֿן, מע זאָל אים נישט פֿאַרצאַמען דעם וועג מיט קינסטלעכע טעמעס און בכיוונדיקע פֿאָדערונגען, מע זאָל אים נישט פֿאַרהאַקן דעם קאָפּ מיט „ביכלדיקע” אויסגעקליבענע אויפֿגאַבעס, וואָס קיין שום דערוואַקסענעם בר־דעת וועט נישט איינפֿאַלן זיך צו באַשעפֿטיקן מיט זיי; זאָל מען דעם קינד געבן די פֿרייע מעגלעכקייט צו איבערדיכטן אין אייגענע ווערטער און פֿאָרמען די עמאָציעס און פֿאָרשטעלונגען, בילדער און געדאַנקען, וואָס באַהערשן אים אין דעם געגעבענעם מאָמענט; זאָל דער לערער נאָר זאָרגן וועגן דער אויסערלעכקייט פֿון קינדס אַרבעט, זאָל ער העלפֿן דעם קינד ביי־צוקומען די אויסערלעכע מניעות, און דאָס קינד וועט שוין אַליין, וואָס רעגט אים אויף, אַרויסברענגען אויפֿן פּאַפּיר. די ריכטיקייט דערפֿון באַשטעטיקט זיך אפֿילו ביי אַזאַ צופֿעליקער און פֿאַר די קינדער אומגעוויינלעכער אונטערנעמונג, ווי די דערציילטע אַנקעטע פֿון פּעדאַגאָג פּאַוולאָווסקי. ער איז געבליבן פֿולשטענדיק צופֿרידן מיטן אינהאַלט פֿון די אַלע „אַנקעטע”־אַרבעטן, און כאַראַקטעריזירנדיק די קינדערישע חיבורים אויף די טעמעס פֿון זייער אייגענעם לעבן און באַאָבאַכטונגען איבער דער נאַטור, קומט פּאַוולאָווסקי צו אַזעלכע אויספֿירונגען: „מיט וואָס פֿאַר אַ געפֿיל, — רופֿט ער אויס, — און התפּעלות באַשרייבן זיי זייערע איבערלעבונגען, מיט וואָס פֿאַר אַ ליריזם עס הויכט פֿון זייערע געשריפֿטסן, ווי עס שלאָגט דער לעבנספּולס אין די דאָזיקע ווערק! די שול, אויב זי שטרעבט אַוועקצושטעלן איר זאַך אויף די פֿעסטע יסודות פֿון פּעדאַגאָגישער פּסיכאָלאָגיע, דאַרף זי פֿאַרברייטערן דאָס געביט פֿון זעלבשטענדיקע שריפֿט־אַרבעטן און אָפּגעבן זיי דעם אויבנאָן”.

אויך די אַמעריקאַנער פּעדאַגאָגישע ליטעראַטור האָט זיך געגנוג באַשעפֿטיקט מיטן פּראָבלעם פֿון פֿרייע שריפֿטלעכע אַרבעטן, אויפֿן גרונט פֿון פֿיל־צאָליקע פֿאָרשונגען אויף דעם געביט. ה. ד. דריגגס דערציילט אין זיין בוך „אונדזער לעבעדיקע שפּראַך” *) וועגן אַ שטודיע וואָס איז געמאַכט געוואָרן אין צען פֿאַרשידענע שטאַטן, אַלע אין אַ זעקסטן קלאַס. די טעמע איז

*) *Our living language* — by Howard R. Driggs, 1921.

געוועז: „אַן אויסערגעוויינלעכע איבערלעבונג אויסער דער היים". פריער האָט מען די תלמידים סטימולירט צו דערציילן פריי, רעדן אויף דער טעמע, און ווען דאָס רעדן האָט דערגרייכט א הויכן פונקט, האָט מען זיי פאָרגעלייגט שרייבן אויף דער טעמע. אלע געשריפטסן האָבן זיך אַרויסגעוויזן פול מיט לעבנס-פאַקטן. פון 369 געשריפטסן איז נאָר 39 (11 פּראָצענט) געשטאַנען נידעריקער פון דער נאָרמע, אלע איבעריקע זענען געווען גוט אָדער באפרידיקנ־דיק, דערביי איז 9 פּראָצענט געווען פון גראַד „א", ד"ה זייער גוט, אלע — לעבעדיק, קלאָר, קאָרעקט געשריבן. אינטערעסאַנט איז אויך, אז אין פּרט פון אויסלייג זענען אין די געשריפטסן געווען נאָר 702 גרייזן, ד"ה אַן ערך צו 2 אויף א געשריפטס.

זייער באלערנד איז די געשיכטע פונעם בוך פון ל. ה. ק אָ נ ר א ד — „דאָס לערנען שרייבן שעפעריש".*)

דאָס בוך איז פארעפנטלעכט דורך איינער פון די קאָמיסיעס, וואָס זענען געווען טעטיק ביי דער „פּראָגרעסיווער פעדאַגאָגישער אסאָציאַציע" אין די יאָרן 1932-1935. די קאָמיסיע וועגן „שעפערישע שריפטלעכע אַרבעטן" — דערציילט דער מחבר פון בוך אין דער הקדמה — „האָט זיך שטאַרק מישב געווען מיט עקספּערטן און מיט לערער וואָס רעפּרעזענטירן אלע אספּעקטן אויפן דאָזיקן געביט... ענדלעך האָט די קאָמיסיע באפולמעכטיקט איר פּאָרזיצער צוצוגרייטן א פולע שטודיע פון דעם געביט און פארעפנטלעכן די דאָזיקע שטודיע אין א מימעאָגראַפירטער פאָרעם אין א באַגרענעצטער צאָל עקזעמפּ־לאַרן. 150 עקז' פון דער דאָזיקער עקספּערימענטאַלער שטודיע איז איבערגעגעבן געוואָרן צו די לערערס, שול-אַדמיניסטראַטאָרס און פּראָפעסאָרן אין אלע טיילן פון לאַנד, אין אַלערליי טיפּן שולן און קאָלעדזשעס, כדי זיי זאָלן די אַרבעט אָפּשאַצן, אויספּרואוון און קריטיקירן". שפּעטער האָט מען די אַרבעט ווידער אַמאָל רעווידירט, און ערשט דעמאָלט זי אָפּגעדרוקט. מיר וועלן שפּעטער ברענ־גען אייניקע אויספירן פון דעם דאָזיקן בוך, וואָס שטעלט פאָר, אייגנטלעך, א קאָלעקטיווע שאַפונג פון אמעריקאנער לערערשאַפט.

וועגן אַן אַנדער עקספּערימענטאַלער אַרבעט לייענען מיר אינעם בוך פונעם פּעדאַגאָג ק אָ ל ע מ אַ ן.**) עס איז א רעזולטאַט פון אַן אויספאָרשונג וואָס איז דורכגעפירט געוואָרן איבער 4000 קינדער — און אויפן סמך פון דער פאָרשונגס-אַרבעט ווערן דאָ אין בוך געמאַכט א צאָל רעקאָמענדאַציעס, —

*) Lawrence H. Conrad — *Teachnig creative writing*, 1937.

**) *Written Composition interest of Junior and Senior Higt School Pupils* — by J. H. Coleman, 1931.

מיט די וויכטיקסטע פון זיי וועלן מיר דאָ באַלד באַקענען די לייענערס. דער מחבר דערציילט אויך וועגן אַ שטודיע, וואָס צוויי פּעדאַגאָגן*) האָבן דורכגעפירט איבער צען טויזנט קאָמפּאָזיציעס פון שילער פון 30 יינגערע הייסקולס. „די תּלמידים האָבן אַליין אויסגעקליבן זייערע אייגענע טעמעס, און די לעצטע האָט מען קלאַסיפיצירט אין פינף הויפּט־גרופּעס. מיר גיבן די לעצטע אין דער אָרדענונג פון פּרעפערענץ, דערביי האָט זיך די ערשטע גרופּע אויסגעטיילט מיט איר צאָל — זי איז גרעסער ווי אַלע איבעריקע צוזאַמען: 1) פּערזענלעכע איבערלעבונגען; 2) אימאַגינאַטיווע טעמעס, 3) ווי אַזוי צו טון אָדער צו מאַכן געוויסע זאַכן, 4) שול־אויספלוגן און געמיינדע־אונטערנעמונגען, 5) לויפיקע געשעענישן אָדער פּראָבלעמען פון דער געזעלשאַפט".

בכן, אַלע וועגן פירן צו דער פרייער שריפטלעכער אַרבעט — אויף דער נ אַ ט י ר ל ע כ ע ר טעמע פון קינדס פּערזענלעכע איבערלעבונגען און אָבסערווירונגען. פונעם סאַמע אָנהייב פון היינטיקן יאָרהונדערט — זענען פּעדאַגאָגן פון פאַרשידענע לענדער באַגייסטערט מיט דער דאָזיקער אידייע. פּ. מאָנראָע דערציילט אין זיין פּעדאַגאָגישער „ציקלאָפּעדיע" וועגן דעם צוזאַמענקום (1909) פון דער לאַנד־קאָנפערענץ מכח די ענגליש־פּאָדערונגען ביים אָנקומען אין קאַלעדזש. עס זענען אין דער קאָנפערענץ געווען פאַרטראָטן סיי פאָרשטייער פון די הייַ־סקולס סיי פון די קאָלעדזשעס, און דאָ איז אָנגענומען געוואָרן אַ „רעפּאָרט", וועלכער איז אויסן אָוועקצושטעלן די קאָמפּאָזיציע־אַרבעט אויף אַ געזונטערן יסוד. „איינע פון אירע וויכטיקסטע רעקאָמענדאַציעס איז געווען, אַז דער גרעסטער טייל פון די קאָמפּאָזיציע־שרייבונגען דאַרף זיך באַזירן אויף אַזעלכע דערפאַרונגען וואָס קומען פון תּלמידס טאָג־טעגלעכן לעבן און אָבסערווירונגען. אַז דער רעפּאָרט איז געווען אין הסכם מיט די מיינונגען פון די בעסטע לערער, זעט מען פון דעם אופן ווי אַזוי ער איז אויפגענומען געוואָרן".

און איצט לאָמיר אויסהערן די אויספירונגען און אָנווייזונגען פון די אַמעריקאַנער פּעדאַגאָגן. גרויס אויפמערקזאַמקייט ווערט אָפּגעגעבן דער אַלגעמיינער קלאַס־אַטמאָספערע וועלכע דאַרף הערשן ביים שרייבן די פרייע קאָמפּאָזיציע. ל א ו ר ע נ ס   ק אָ נ ר אַ ד גיט אַזאַ וואונדערלעך־שיינע כאַראַקטעריסטיק פון אָט דער נויטיקער קלאַס־אַטמאָספערע: „די איינשטעלונג אין אַ קלאַס פון שעפערישער קאָמפּאָזיציע דאַרף אויסבילדן אַן אַטמאָספערע, אין וועלכער דער תּלמיד זאָל קענען גלויבן אַז זיינע אייגענע געדאַנקען און פּערזענלעכע דערפאַרונגען און געפילן זענען פּונקט אַזוי רעאַל און אַזוי וויכטיק ווי יעדע זאַך וואָס ער קאָן אַרויסלייענען פון אַ בוך. די אַטמאָספערע דאַרף מאַכן אַז דער

*) Webster and Smith, *English Journal,* June 1926.

תלמיד זאָל זיך פילן ביי זיך פעסט, ער זאָל טאַקע באמת ווען אַרויסברענגען אויפן פּאַפּיר און פאָרשטעלן פאַרן לערער און פאר זיינע חברים — יענע געדאַנקען און איינדרוקן, וועלכע זענען נישט אזוי באַנאַל ווי די לויפנדיקע מטבעות אין די טאָג־טעגלעכע באַציונגען. די אַטמאָספּערע אין קלאַס־צימער דאַרף זיין אַזאַ וואָס זאָל דעם תלמיד דערמוטיקן צו שאַפן עפּעס אַזוינס וואָס איז באמת פיין, און דערביי אים באַפרייען פון יעטוועדע ספקות, שעמעוודיקייט, רעזערווירטקייט... דער לערער מוז אַרויסווייזן זיין אָנערקענונג און זיין הנאה פון דעם וואָס איז גוט; ער דאַרף אַרויסווייזן פיינעם ענטוזיאַזם אַפילו פאַר דער קלענסטער ליטעראַרישער אויסגעצייכנטקייט אין די געשריפטסן פון זיינע אייגענע תלמידים. אזא מין גייסט וועט אָנשטעקן און זיך איבערגעבן צום גאַנצן קלאַס; און אָט דאָס וועט זיין דער אמתער יסוד פאַר דערפאָלג אינעם דאָזיקן אַרט לימוד". (ז"ז 23-24).

און וואָס נוגע דער אייגנטלעכער ראָל פונעם קאָמפּאָזיציע־לערער, זאָגט קאָנראַד: „בכלל גענומען וועט די גרעסטע פּעולה אין דעם מין אַרבעט אַרויסבאַקומען יענער לערער, וועלכער וועט מער אין זינען האָבן בנוגע זיין קלאַס — דאָס מענטשלעכע, און נישט דאָס פּעדאַגאָגישע. אין דעם פּרט איז געבן שנעל אַ שמייכל אין שייכות מיט עמעצנס א פּראָזע — מער ווערט ווי אַ לעקציע איבער שעקספּירן... דער לערער דאַרף אַליין זיין אַ שרייבער. ער מוז נישט האָבן דערגרייכט באַרימטקייט, אָדער אפילו האָבן פאַרעפנטלעכט א בוך. אָבער זיין פאַרשטיין זיך אויף שרייבערישע פּראָבלעמען און זיין מיטפילן מיט זיי, וועט קומען נאָר דעמאָלט אויב ער וועט אַליין זיך כסדר באַמיען צו שרייבן". (ז.25).

אַן אַנדער ענגלישער פּעדאַגאָג דריקט אויס די זעלבע שטעלונג אויף אזא אופן: „דער לערער פון קאָמפּאָזיציע איז אַ קונסט־מייסטער — ער שטרעבט צו קינסטלערישקייט פון וואָרט. ער איז פּראַקטיקער, קריטיקער און אָנפירער; און אויב ער וויל גוט אויספירן אָט די עובדה, מוז ער וויסן וואָס איז אַזוינס קונסט און קענען זי אונטערשיידן פון אירע פאַלסיפיקאַטן".*) און ווייטער: „ווי אַזוי קען א קינד, וואָס איז יינגער פאַר אונדז און אונטערשיידט זיך פון אונדז אויף הונדערטער אופנים, ווי אַזוי קען ער טיילן די איבערלעבונגען פון אונדז, דערוואקסענע מענטשן? נאָר אויב מיר ווען פון אונדזער זייט דערמוטיקן די אַרטיסטישקייט אין אים. אַנדערש געזאָגט, ווען מיר וועלן זיך ווענדן צו אים מיט דעם פולן אמת... וואָס פאָדערט אַן אויסדרוק, אפשר אן איינגעלערנטן אָבער שטענדיק אַן אויפריכטיקן אויסדרוק; ווען מיר וועלן דערלויבן דעם קינד צו פאַרווענדן סיי זיין שכל און סיי זיין געפיל — אויף אַזעלכע זאכן, צו וועלכע

*) *The Teaching of Composition* — by E. T. Campagnac, 1912, p.p. 57, 62.

זיין נאַטור פירט אים... אין זיין באוואוסטזיניקער און פּשוטער הנאה פון אַט די זאַכן וועט ער געפינען ווערטער אויף צו באַצייכענען, אין לויף פון די רייד, דעם גרויסן באַטייט וואָס עס האָבן פאַר אים און פאַר אונדז — אַט די דאָזיקע אַנטציקנדיקע שעהן".

באַזירנדיק זיך אויף דער דעפיניציע פון דיואי וועגן דעם וואָס הייסט „גוט לערנען", קומט קאַלעמאַן בנוגע דעם לימוד פון קאָמפּאָזיציע צו אַזעלכע אויספירן: „מע דאַרף די תּלמידים דערלויבן אַ ברייטן אויסוואַל פון טעמעס. וואָרום צי די תּלמידים שרייבן אויף טעמעס פון זייער אייגן באַשאַף אָדער זיי קלייבן אויס די טעמע פון אַ צוגעגרייטער ליסטע, — איז פאַראַן אַ קאָנטיקע פאַרשידנאַרטיקייט אין זייער אויסוואַל; פאַראַן אַן אונטערשיד צווישן די געשלעכטן, און אין יעדן געשלעכט גופא, און צווישן יינגלעך און מיידלעך צוזאַמען — אין דער זעלבער שול־אָפּטיילונג, הגם אין יעדן גענעבענעם קלאַס זענען דאָ געמיינזאַמע אינטערעסן, רעפּרעזענטירן זיי אָבער נישט קיין פולשטענדיקע איינהייטלעכקייטביים טעמעס־אויסוואַל. נישט אַלע תּלמידים האָבן ליב די זעלבע טעמעס. און דעריבער איז אויב דער לערער שטרעבט באמת זיך צוצופּאַסן מיט זיינע אָנווייזונגען צו די אינטערעסן פון די תּלמידים, דאַרף ער זיי פאַרלייגן פאַרשידנאַרטיקע טעמעס. און כדי צו געבן פולן אויסדרוק פאַר די אינטערעסן פון די תּלמידים, דאַרף דער לערער דערלויבן צו שרייבן אויף טעמעס וואָס קומען אַרויס פונעם שילער גופא; וואָרום עס קען דאָך גרייזלעך זיין, אַז דער שילער האָט איצט אַ צייטווייליקע פאַראינטערעסירונג, וועגן וועלכער ער האָט גרויס חשק צו שרייבן".*)

***

אויך די דערמאָנטע צוויי דייטשישע פּעדאַגאָגן, יענסען און לאַמשוס, זענען ענטוזיאַסטישע אָנהענגער פון פרייע שריפטלעכע אַרבעטן און טעמעס. העמפּנדיק אויף אַ פאַרביטערטן אופן קעגן די פּאַטענטירטע און קאַזיאָנע „טעמעס־שטעלער" ביי שריפטלעכע אַרבעטן, רופן זיי אויס אין אַ באַגייסטערטן טאָן: „אַט די דאָזיקע נ אַ ט י ר ל ע כ ע נשמה־אויסלאָדונגען זענען דער שטאָף פון אונדזערע נאַטירלעכע קינדער־קאָמפּאָזיציעס. אויפצובאַפן די דאָזיקע נשמה־אויסלאָדונגען — דאָס איז די גרונט־הנחה פון דער מעטאָדיק פונעם קאָמפּאָזיציע־אונטערריכט. דאָס איז דער פונדאַמענט פון יעדער סטיליסטישער דערציונג. פּונקט ווי די איבערלעבונג און אויך די צייט און די פאָרעם פון יעדן אויסדרוק־באַדערפעניש איז אינדיווידועל באַדינגט, אַזוי קען נישט די לעבנס־דערפאַרונג־קאָמפּאָזיציע קומען פון לערער, נאָר זי

---

*) דאָס דערמאָנטע ווערק, ז"ז 84־85.

מוז געשריבן ווערן דורכן קינד לויט זיין פרייען אויסוואַל". (זייט 74, „דער וועג צום אייגענעם סטיל").

און אין א צווייטן אָרט שרייבן זיי: „נישט מיר זענען דאָס די אוטאָ־פּיסטן, וועלכע לאָזן נעבעך די קינדער שוצלאָז אין קאַמף פאַר דער עקזיסטענץ און פאַרשווייגן די פּאַקטישע אויפגאַבן, נייערט איר! איר, טעמעס־שטעלער, שטייט נישט אויף דער ערד! וואָרום דאָס לעבן שטעלט אונדז פאַר רעאַלי־טעטן, און נישט פאַר טעמעס. מיר ווילן מיט אונדזערע געשריפטסן גיין מיטן זעלבן וועג, מיט וועלכן עס גייט דאָס גאַנצע לעבן, יעדער באַרוף און די טאָג־טעגלעכקייט — פון ל ע ב ן צ ו ב א ה ע ר ש ו נ ג, פון דער ווירקלעכקייט צום געדאַנק, ווייל דאָס איז דער וועג פון יעדער עמפּיריע — פ ו נ ע ם ל ע ב ן צ ו ד ע ר ט ע מ ע !"(דאָרט, זייט 98).

די פאָדערונג צו געבן פרייהייט דעם קינד ביי זיינע שריפטלעכע אַרבעטן, צו געבן אים די פרייע מעגלעכקייט אַרויסברענגען אין שריפט זיינע אייגענע און אינטימסטע איבערלעבונגען און עמאָציעס, איז נאָך מער באַרעכטיקט דערפאַר, ווייל זי אַנטשפּרעכט פולשטענדיק דער קינדער־פּסיכאָלאָגיע. „אין דער קינדהייט, — זאָגט פּראָפ' פּ. שניאורסאָן, — דאָמינירט ווי באַקאַנט די פרייע שאַפונג. אינעם גייסטיקן לעבן פון די קינדער דאָמינירן אויסדריקלעך די עמאָציעס, וועלכע „לייזן זיך אויף" אין דער א י נ ע ר ל ע כ ע ר וועלט, און דערפאַר ווייזט זיך אויך די פאַנטאַזיע אַרויס... אין פאָרעם פון פרייער שאַפונג, וועלכע צייכנט זיך אויס מיט איר א י נ ע ר ל ע כ ע ר צופּאַסונג. דאָס דערקלערט זיך דערמיט, וואָס דאָס קינד פאַרמאָגט נאָך צו ווייניק דערפאַרונג און פּסיכאָ־פיזישע מעגלעכקייטן, אז אין זיין נשמה זאָלן קענען דאָמינירן עמאָציעס, וועלכע זענען פאַרבונדן מיטן צופּאַסן זיך צו דער א ו י ס ע ר ל ע כ ע ר סביבה... אינעם קינדס באַוואוסטזיין איז נאָך נישטאָ קיין פאַרטיילונג צווישן דער ווירקלעכער וועלט און דער אויסגעפאַנ־טאַזירטער, אַזוי אז די עמאָציעס, וואָס זענען ביים דערוואַקסענעם פאַרבונדן מיט דער צופּאַסונג צו דער אויסערלעכער סביבה, קענען זיך ביים קינד אויפ־לייזן נאָר אין דער אינערלעכער וועלט — אין דער פ א נ ט א ז י ע. די עמאָציעס פון קינד ווערן באַפרידיקט דורך דער פאַנטאַזיע..., ווייל ביי אים עקזיסטירט נאָך נישט, ווי ביים דערוואַקסענעם, דער בולטער אונטערשיד צווישן דאָס ווירקלעכע און דאָס אויסגעפאַנטאַזירטע" *).

אָט צוליב די אַלע מאָטיוון דאַרף מען אַנטשידן אָפּוואַרפן ביי די שריפט־לעכע אַרבעטן אַזעלכע מינים טעמעס, ווי „איבערדערציילן א נאָוועלע", אָדער

*) פּ. שניאורסאָן — די פּסיכאָלאָגיע פון קינדס אינטימען לעבן, ז' 116.

ווי „פרילינג“, „האַרבסט“ וכדומה. די נייע שול דאַרף זיך אין גאַנצן באַפרייען פון אַט די פאַרשימלטע, אַבסטראַקטע טעמעס, כלומרשטע אָפּהאַנדלונגען און אין תוך קוואַטש־געשריפטסן. לאָמיר געבן דעם קינד די פרייהייט אַרויסצוברענגען זיין איך, זיין זעלבסשטענדיקן פּרצוף, זיין אינטימען סטיל און כאַראַקטער.

זאָל דער לערער זיך אָפּזאָגן, אָפּטרייסלען פון אַלע פאַרשימלטע מעטאָדן און זייער היפּנאָז — און זאָל ער אַוועק מיטן ברייטן שליאַך פון פרייער שאַפונג פון קינד! דער דאָזיקער וועג וועט ברענגען די קינדער פיל גליק און פרייד — און דעם לערער פולשטענדיקע באַפרידיקונג.

***

און זאָל דער לערער פון יידיש אין דער צוגאָב־שול און אין די טאָג־שולן פון די אמעריקאַנער לענדער זיך נישט טראַכטן: דאָס אַלץ וואָס איז אויבן געזאָגט איז נישט שייך צו מיר, דאָס האָט צו טון נאָר מיט א נאָרמאַלער שול אין דער מוטערשפּראַך פון קינד; וואָס, מ׳שטיינס געזאָגט, קאָנען מיר אויפטון אין די אמעריקאַנער שולן?

אוודאי וועלן די תלמידים פון די יידיש־אמעריקאַנער שולן ברענגען צום אויסדרוק זייערע איבערלעבונגען און געפילן — אין אַ פּרימיטיווער שפּראַך, אין די ייִנגערע קלאַסן — שטאַרק אומבאהאָלפן. אָבער אויך דאָ איז נישט צו פאַרגלייכן, וואָס עס לאָזט זיך אויפטון אין דעם זין מיט דער הילף פון א פרייער שריפטלעכער אַרבעט, אויף אַ טעמע פון אייגענער איבערלעבונג און אָבסערווירונג, — מיט דעם וואָס מע קאָן דערגרייכן מיט דער הילף פון א קינסטלעכער, אומפרייער, נישט־שעפערישער אַרבעט, ווי למשל: „דערציייל איבער דעם אינהאַלט פון דער מעשה“, „ענטפער אויף די פראַגן“, „פרילינג“, „אין שול“, אא״וו. די אַרבעטן פון דער לעצטער גרופּע רופן נישט אַרויס קיין לעבעדיקן אינטערעס און אויפריכטיקע שעפערישקייט. אַנדערש איז מיט דער פרייער אַרבעט — זי צינדט אָן א פייערל אין הארצן פון יעדן קינד, עס וועלן נעמען אין אים שפּאַרן זכרונות און איבערלעבונגען; דאָס איז אַ נאַטירלעכע שעפערישקייט, וועלכע וועט איינשפּאַנען דעם מאַקסימום ענערגיע און שפּראַכלעכע דערפינדערישקייט פון קינד. די אַרבעט וועט אַרויסרופן אין אים גרויסע פרייד און באַפרידיקונג, אויב נאָר דער לערער וועט וויסן ווי אזוי צו פאַרלייכטערן שפּראַכלעך דעם קינד, אויב ער וועט נישט מקפּיד זיין אויף קלייניקייטן און זיך נישט אַרויסווייזן פאַר אַ קליינקעפּלדיקן שפּראַך־פּעדאַנט. אפילו אויף דער ייִנגסטער מדרגה לאָזט זיך געפינען וועגן און אופנים ווי אזוי אַריינ־

צוציען די קינדער אין אַזאַ פריִען שעפערישן פּראָצעס. און וואָס עלטער, אַלץ קאָמפּליצירטער און אינטערעסאַנטער וועלן ווערן די טעמעס, דער כאַראַקטער פון די געשריפטסן, זייער קוואַליטעט און זייער יידישע שפּראַך און סטיל.

לאָמיר געדענקען: עס קאָן נישט געמאָלט זיין, אַז פאַר איינע קינדער איז דער געגעבענער פּעדאַגאָגישער געדאַנק — געזונט, גוט, אויסגעצייכנט, און פאַר די אַנדערע קינדער טויג ער נישט, איז איננאַנצן שלעכט. די אידייע, דער פּרינ־ציפּ, די נשמה פון דער מעטאָדיק איז איינס און דאָס זעלבע פאַר אַלע קינדער, פון אַלע טיפּן שולן. אין דער אָ נ ווענ ד ו נ ג פונעם מעטאָד, אין זיין פּראַקטישער באַנוצונג און צופּאַסונג — קענען זיין וואַריאַציעס. און אַזוי איז אויך אין אונדזער איצטיקן ענין: די אידייע פון דער מעטאָדיק פון שריפטלע־כער אַרבעט, איר פּרינציפּ איז באַזירט אויף דער פּסיכאָלאָגיע פון קינד, אויף דער טעאָריע פון קונסטשאַפונג, אויף די דערפאַרונגען פון דערציונג, און איז חל אויף אַלע קינדער, יינגערע און עלטערע, פון אַלע טיפּן שולן. און אויך די יידישע צוגאָבשול און די טאָגשול פון די אַמעריקאַנער לענדער איז נישט קיין אויסנאַם.

שפּעטער, ווען מיר וועלן באַהאַנדלען און רעקאָמענדירן פאַרשידענע מיט־לען און אופנים ווי אַזוי צו פאַרווירקלעכן די אידייע פון פרייער שריפטלעכער אַרבעט מיט די קינדער, וועלן מיר אויך אין זינען האָבן די פּראַקטיק פון דער יידיש־אַמעריקאַנער שול. באַהאַנדלען מיר אָבער „טעאָרעטיש" די דאָזיקע פּראָבלעם, דאַרפן מיר נישט מאַכן קיין שום אויסנאַם פאַר דער יידישער שול אין די אַמעריקעס. אדרבא, זאָל דער תּלמיד דערפילן, אַז ער שטייט ביי דער אַרבעט אויף יידיש פאַר שפּראַכלעכע שוועריקייטן. דאָס וועט נאָר זיין אַן אינעווייניקסטער אימפּולס צו זיין אַרבעט. שרייבנדיק אויף אַ טעמע פון זיינע אייגענע איבערלעבונגען, וואָס זענען פאַרבונדן מיט זיין משפּחה און סביבה, וועט דער תּלמיד גאָר נישט באַמערקן, ווי עס שווימען אַרויס אין זיין זכרון און בעטן זיך אויף זיין „שפּיץ צונג" טיפּישע אידיאָמאַטישע אויסדרוקן און ווערטלעך, ווי עס וועבט זיך אַ אינטימע פאַרבינדונג צווישן זיין ליטעראַרישן שאַפן און זיינע ווירקלעכע איבערלעבונגען. זאָל דער לערער אים דערמונטערן, צוגעבן גלויבן! זאָל דער לערער אַרויסווייזן אויפריכטיקע פאַראינטערעסירט־קייט מיט דעם, וואָס דער תּלמיד דערציילט, זאָל ער נישט קאַרגן קיין לויב־וואָרט פאַר זיינע דערגרייכונגען! און זאָל ער אומבאַמערקט צוהילף קומען דעם תּלמיד מיט אַ וואָרט וואָס פעלט אים אויס, זאָל ער אפילו דולדן אַן אַנגלי־ציזם, — וויכטיקער פאַר די וו ע ר ט ע ר איז דער אינהאַלט, די שטי־מונג, דאָס געשריפטס ווי אַ גאַנצע זאַך.

⁂

מיר גייען איבער צו די וועגן און מעטאָדן, מיט וועלכע עס דאַרף געפירט ווערן די פרייע שאַפונג־ארבעט פון די תלמידים.

צי מעג מען ביי די דאָזיקע אינדיווידועלע שריפטלעכע ארבעטן פאָרלייגן דאָך די קינדער וועלכע ס'איז טעמעס?

פונעם ביז אהער געזאָגטן איז שוין דער ענטפער קלאָר.

די קינדער דאַרף געגעבן ווערן די פ ו ל ע פ ר י י ה י י ט א י נ ע ם א ו י ס ק ל י י ב ן ד י ט ע מ ע ס פ א ר ז י י ע ר ע ח י ב ו ר י ם. יעטווידער דרוק פון לערער אין דעם זינען וועט נאָר פאַרקלענערן די שאַפונג־לוסט פון קינד, אָפּקילן זיין אינטערעס און אָפּנעמען די אימפּולסן צו דער פאַרשטייענדיקער ארבעט. נאָר די אַטמאָספערע פון פ ר י י ע ן א ו י ס־ וו א ל און גוטפריינטישן דערמונטערן צום שרייבן — איז ביכולת אויפצו־וועקן ביים קינד אַלע זיינע אינטואיטיווע כוחות און שאַפונג־פעיקייטן.

„כדי אויפצוואוועקן אין די תלמידים די כוחות און ליבע צו דער ארבעט, איז אומבאַדינגט נייטיק, אַז דעם קלאַס זאָל בנוגע אויסוואַל פון טעמעס, בנוגע דער צאָל שריפטאַרבעטן בכלל און בנוגע דעם גאַנצן אופן איינשטעלן די די ארבעט, איבערגעלאָזט ווערן א באַשטימונג־רעכט, — באַגלייך מיטן לערער, וואָס איז דער פאַרשטייער פון די לערן־פּלאַן־פאָדערונגען... די שריפטאַרבעט דאַרף, נאַטירלעך, ארויסדרינגען פון דער געהעריקער באַדערפעניש ביי יעדן קינד צו דערציילן, וואָס ער האָט געזען, פון דער ווירקלעכקייט, אָנשוילעכקייט און זינריכטיקייט פונעם גאַנצן לערנען. און דעריבער זענען אוי פֿצו פאַרגעבן שריפט־ארבעטן נישט נייטיק קיין געלעגנהייטן און ספּעציעל צוגעקליבענע טעמעס. עס איז גענוג צו זאָגן: „נו, איצט שרייבט עפּעס אָן, דערנאָך וועלן מיר עס איבער־לייענען אין דער הויך", און די זאַך איז פאַרטיק. אויב אָבער די קינדער האָבן נישט וואָס צו דערציילן און מיט וואָס זיך צו טיילן, הייסט עס, אַז אין שול־לעבן גופא זענען פאַראַן חסרונות פון אַלגעמיינעם כאַראַקטער, אויף וועלכע ס'איז נייטיק צו ווענדן די אויפמערקזאַמקייט"*).

נישט ווייניקער קאַטעגאָריש פאָדערן פולע פרייהייט אין אויסוואַל פון די טעמעס אויך די דערמאָנטע צוויי דייטשישע פּעדאַגאָגן י ע נ ס ע ן און ל אַ מ ש ו ס. „די אויפגאַבע באַשטייט אָט אין וואָס — שרייבן זיי: פאַר דער קומענדיקער שריפטאַרבעט דאַרף איינגענומען ווערן די גאַנצע וועלט, סיי די אינערלעכע, סיי די אויסערלעכע. דער חיבור, וואָס אין אים שאַפן זיך ביל־דער, וועלכע ווערן געשעפּט פון לעבן, דער נ אַ ט י ר ל ע כ ע ר חיבור — אָט דאָס איז דער גרונטפּרינציפּ פון דער מעטאָדיק פון וואָרט־אונטעריכט.

*) פריץ גאנסבערג — פעדאַגאָגיק (דייטש), ז"ז 94־96.

אָנגעהויבן פון די דרדקי־קינדער און געענדיקט מיט די תּלמידים פון אַכטן קלאַס, דאַרפן די קומענדיקע שול־ליטעראַטן אָנווענדן אַלע כּוחות אויף צו שיל־דערן זייער אַרומיקע סביבה... אַלע וועלן זיי מוזן פריער פאַר אַלץ שרייבן וועגן דעם, וואָס זיי האָבן איבערגעלעבט, געזען".

דאָס גלייכן באַגעגענען מיר ביים רוסישן פּעדאַגאָג וו. פּ. װ אַ כ ט י ע ר אָ וו: „זאָלן די קינדער — פאָדערט ער, — שרייבן וועגן דעם, וואָס זיי האָבן אַליין באַאָבאַכטעט, זיך דערוואוסט, פון אייגענער דערפאַרונג און אַליין איבערגעלעבט, און נישט וועגן דעם, וואָס זיי איז אָנגעבונדן מן הצד. זאָלן די קינדער שילדערן פון זייער פּערזענלעכן שטאַנדפּונקט די צום מערסטן אינטע־רעסאַנטע איבערלעבונגען, און נישט דאָס, צו וואָס עס נייט זיי דער לערער... זיין (דעם קינדס) שריפטאַרבעט וועט ברענגען די בעסטע רעזולטאַטן אין פּרט פון אַנטוויקלונג נאָר דעמאָלט, ווען ער וועט שרייבן וועגן דעם, מיט וואָס עס איז אין אַט דער מינוט אָנגעפילט זיין קאָפּ, וואָס עס פּרעסט זיין האַרץ און פון וואָס ער אַליין איז אין איצטיקן מאָמענט אין גאַנצן פאַרכאַפּט. אויף צו פאַר־קערפּערן די בילדער, וואָס ברענגען ביי אים אין מוח, וועט ער געפינען אַזעלכע טרעפנדיקע ווערטער, אַזעלכע שיינע פאָרמען, אַזעלכע פאַרביקע אויסדרוקן, וואָס וועלן פאַרוואונדערן דעם לערער".

אָנהענגער פון דער אַרבעטשול מוזן אין די דאָזיקע פּרינציפּן איינזען די פאַרווירקלעכונג פון אמתע אַרבעט־מעטאָדן אין שול. איינער פון די דייטשישע פּעדאַגאָגן, װ ײ ג ל, פאַרגלייכט דעם תּלמיד, בעת ער שרייבט אַ פרייען חיבור, מיט דעם, ווי ער אַרבעט אין לאַבאָראַטאָריע בעת דעם נאַטור־לימוד. „ער זעט אויס, ווי אַ קליינינקער ליטעראַט. פּונקט ווי ביים לימוד פון פיזיק, למשל, אָדער געאָלאָגיע איז פאַר אים איבערגעלאָזט אין אַ געוויסער מאָס די ראָל פון אַ נאַטור־פאָרשער"... „איצט ווערט דערלויבט דעם שילער צו שרייבן פריי אויף יעטווידער נאָענטער טעמע מיט אַ נאַיווער אייגנטימלעכער שפּראַך, אפילו — אויב עס איז נישט אויסצומיידן, — מיט אַן אומוויסנדיקער שפּראַך".

אַלזאָ — קיינע באַגרענעצונגען, פ ו ל ע פ ר י ה י י ט פ ו ן ט ע־מ ע ס ־ א ו י ס װ אַ ל! — אַזוי קלינגט די אַלגעמיינע קאַטעגאָרישע פאָדע־רונג. און יעדער לערער, וואָס וויל האָבן אין זיין קלאַס אַן אַטמאָספער פון לעבנס־לוסטיקייט און צופרידנקייט, שאַפונג און אינטויציע — וועט תּמיד בלייבן געטריי דעם דאָזיקן לאָזונג פון דער נייער שול.

אונדזער אָפּהאַנדלונג וואָלט אָבער נישט געווען אין גאַנצן פול, ווען מיר וואָלטן נישט געמאַכט אויפמערקזאַם דעם לערער אויף פאָלגנדיקע דערשיינונג. אָפט מאָל, און איבערהויפּט די ערשטע צייט, רופט ביי די קינדער אַרויס דער פאָרשלאַג פון לערער — צו שרייבן וואָס זיי איז אינטערעסאַנט — אַן אומ־

אַנטשלאָסנקייט און באַדענקעניש, אַמאָל אַפילו אַן אומצופרידנקייט און אומ־צוטרוי. ביי די קינדער אין די אויגן זעט עס אויס פאַר ווייניק וויכטיק און נישט ווירדיק צו באַשרייבן דאָס, וואָס זיי ווילן און קענען שרייבן. די אַלטע שול האָט באַוויזן איינצופלאַנצן אין די קינדער גענוג פאַראורטיילן אין דעם פּרט. די קינדער ווייסן וועגן דעם אויסגעטראָטענעם שאַבלאָנעם וועג פון דער שול, און זיי שרעקט אָפּ יעדע נייעס, זיי האָבן נישט קיין צוטרוי... אייניקע תּלמידים — איבערהויפּט די נישט־דיסציפּלינירטע, די וואָס פאַרמאָגן גרויסע איינגליבע און שוואַכן ווילן — הייבן אָן צו ווערן נערוועז און קאַפּריזנע, זאָגן זיך אַפילו אין גאַנצן אָפּ צו שרייבן. דאָס ווידער ווירקט אויף די איבעריקע מער דרייסטע קינדער. אין אַזעלכע פאַלן איז, לויט מיין מיינונג, אומבאַדינגט נייטיק, דער לערער זאָל אָנרופן פאַר די קינדער אַ רייע לעבעדיקע טעמעס, וואָס אַנטשפּרעכן די נאַטירלעכע שטרעבונגען און אינטערעסן פון די קינדער. אַזאַ מין אויסרעכענען טעמעס איז שוין גענוג אויפצוהייבן די שטי־מונג פון די קינדער, דאָס רופט ביי זיי אַרויס געהעריקע אַסאָציאַציעס, און איינציקווייז וועלן זיי אָנהייבן זיך נעמען פאַר דער פעדער און פּאַפּיר — און פאַרענדיקן זייער אַרבעט מיט גרויס התפּעלות און ענערגיע.

אָבער אַפילו שפּעטער, ווען די קינדער האָבן זיך שוין צוגעוווינט צום שרייבן זעלבשטענדיקע און פרייע שריפטלעכע אַרבעטן, דאַרף אויך דער לערער פאַרלייכטערן די קינדער דעם מאָמענט פון אָפּשטעלן זיך אויף אַ פּאַסיקער און אַנטשפּרעכנדיקער פאַר זיי טעמע. דער לערער רופט אָן, אַלס מוסטער, אייניקע טעמעס, אָדער ער פאַרשרייבט זיי אויפן טאָוול, און לאָזט די קינדער אויסוויילן פון דעם צעטל, אָדער שרייבן עפּעס ענלעכס... דערביי דאַרף דער לערער געדענקען, אַז די טעמעס דאַרפן זיין פאַרשידנאַרטיקע — צוגעפּאַסט צו אַלע טיפּן קינדער.

מען דאַרף אויספּרובירן די פאַרשידענע כּוחות און פעיקייטן פון די באַזונ־דערע קינדער, — דאָס גיט אַ מעגלעכקייט צו דערקענען דעם כאַראַקטער און נטיות פון די תּלמידים. מען דאַרף זיי שטעלן פאַר פאַרשידענע אויפגאַבעס, ווי אַזוי אויסצונוצן די אייגענע שפּראַך און זעלבסט־אויסדרוק־מעגלעכקייטן. מען דאַרף אויך אין זינען האָבן די טובה פונעם יידיש־לימוד: דורך פאַרשידענע טעמעס לאָזט זיך קולטיווירן אַ פאַרשידנאַרטיקן וואָקאַבולאַר, פאַרשידנאַרטיקע ליטעראַרישע טיטלען און פאָרמען.

ביים שרייבן אין קלאַס (אָדער ביים פאַרגעבן שרייבן אַהיים) דאַרף מען אויך האָבן אין זינען: פאַראַן קינדער, יינגערע און עלטערע, וואָס האָבן אַ נטיה אָדער האָבן זיך איינגערעדט, אַז זיי קענען שרייבן נאָר אויף „ערנסטע", עסייאיסטישע טעמעס. זיי האַלטן נישט פון בעלעטריסטישע טעמעס, דאָס

זענען אין זייערע אויגן מינדערוווערטיקע טעמעס. צוליב אַלגעמיין־דערציערישע און צוליב ליטעראַרישע צוועקן איז דורכאויס געוואונטשן „אַרויסראַטעווען" די קינדער פון אָט אַזעלכע איינרעדענישן און רגילותן. מען דאַרף זיי באַוועגן, זיי זאָלן זיך נעמען צו אַן אַנדער טיפּ טעמעס, און זיי זאָלן אויספּרובירן זייערע בעלעטריסטישע כוחות.

ווייטער, ביים שרייבן אין קלאַס (איבערהויפּט אין אַ ייִנגערן קלאַס), איז זייער ניצלעך צו האַלטן זיך ביי אַזאַ פּראַקטישן דרך: אַלע שווערע ווערטער, אַלע העברעישע ווערטער מעגן די קינדער בעטן דעם לערער, ער זאָל זיי דאָס אָנשרייבן אויפן טאָוול; זיי מעגן אויך (נישט צו פיל!) פרעגן, ווי זאָגט מען אויף יידיש אַזאַ און אַזאַ ענגלישן, שפּאַנישן אויסדרוק. דערמיט פאַרלייכטערט מען זיי, דערמוטיקט מען זייער שאַפונגס־פּראָצעס.

וואָס שייך צו די טעמעס, וועלכע מען האָט פאָרצולייגן די קינדער, קען מען דאָ אויך מאַכן געוויסע עקספּערימענטן: איין מאָל לייגט מען פאָר די קינדער נאָר עמאָציאָנעלע טעמעס, אַ צווייט מאָל — עמאָציאָנעל־באַשרייבנדיקע, אַ דריט מאָל — נאָר באַשרייבנדיקע. עס איז אויסערגעוויינטלעך אינטערעסאַנט צו דיסקאַנטירן, אויף וועלכע טעמעס רופט זיך דער געגעבענער קלאַס אָפּ גערנער און אין אַ גרעסערער מאָס.

און איצט אַ ר ש י מ ה פ ו ן ט ע מ ע ס, לויט די באַזונדערע ליטעראַרישע טיפּן, — איבערלאָזנדיק פאַרן לערער אַליין אָפּצוקלייבן פון דער רשימה יענע טעמעס, וואָס זענען צוגעפּאַסט פאַרן עלטער, אינטעליגענץ און יידיש־קענטשאַפט פון זיין געגעבענעם קלאַס:

א) ע מ אָ צ י אָ נ ע ל ע ט ע מ ע ס: ס'האָט געטראָפן אַ קאַטאַסטראָפע ביי אונדז אין גאַס. — איך בין געווען צו גאַסט ביי מיין באָבען. — איך האָב זיך צעקריגט מיט מיין חבר, ברודער. — ביים דאָקטאָר. — מיין ברודער איז אוועק אין מיליטער. — מיין פעטער איז אַוועקגעפאָרן קיין אייראָפּע. — איך און מיין שוועסטער האָבן פאַרבלאָנדזשעט. — מיין ברודערל איז אַ גרויסער שטיפער! — מ'איז איבערגעפאָרן מיין פריינט! — איך בין געווען זייער קראַנק. — איך האָב זיך שטאַרק דערשראָקן. — אַרויסגעראַטעוועט! — מען וואַרט... — געפונען אַ סך געלט! — אַ פריילעכער טאָג אין מיין לעבן. אין אונדזער משפחה. — אַזאַ מענטשן האָב איך נאָך קיינמאָל אין מיין לעבן נישט געטראָפן! — איך מעג בענטשן גומל! — ער האָט זיך מקריב געווען פאַר זיין פאָלק, פאַר דער וויסנשאַפט. — אַ מענטש איז אַוועקגעפאַלן אין גאַס! — וואָס איך האָב ליב, פיינט. — אַ זעלטענער מענטש! — עס איז געווען אַ טאָג אַזאַ! — עס איז געווען אומעטיק! — מיר איז אומעטיק, איך וויים אַליין נישט פאַרוואָס. — דאָס וועל איך קיינמאָל מער נישט טון, נישט פאַר־

געסן. — אַ מאָדנע פּאַסירונג! — איך בין פאַרכישופט געוואָרן פון דעם. — אומזיסטע שרעק. — אומזיסט זיך געפרייט! — אומקלאָרע בענקשאַפט. — חרטה! — אַ שרעקלעכע סצענע. — עס איז גוט צו לעבן אויף דער וועלט! — שיר נישט איבערגעפאָרן! — פאַרבלאָנדזשעט! — זיך אָפּגעבריט! — אַ קאַמישער מענטש! — אַ שפּאַס אין וואַלד, אין שטוב. — קיינמאָל מער נישט! — איך בין בייגעשטאַנען אַ גרויסן נסיון. — עס האָט זיך מיר געדאַכט, אַז איך בין פאַרליבט. — איך האָב ליב אַרומצופאָרן. — שטילקייט. — איינזאַמקייט. — געהערט שפּילן אַ סימפאָנישן אָרקעסטער.

ב) נ אַ ט ו ר ־ ב אַ ש ר יי ב ו נ ג ע ן : אַן אומגעוויינטלעכער זון־אונטערגאַנג. — ליקוי חמה, לבנה. — אין וואַלד. — אין פעלד. — אַ זון־אויפגאַנג. — אויף דער נאַטור. — ווי שיין איז די נאַטור! — דאָס ערשטע מאָל אויפן אָקעאַן. — אַ געוויטער. — נאָך בלומען, נאָך יאַגדעס. — אַך, וויפיל שיינע שטערן אויפן הימל! — ווי שיין דער ים איז היינט! — אין די בערג. — שניי, שניי...

ג) א י ד ע י ש ־ ע ט י ש ע ט ע מ ע ס : זאָל לעבן די חברשאַפט! — שפּאָט ניט אָפּ פונעם קאַליקע! — איך האָב צוגעזען אַ שרעקלעכע סצענע! — מיינע געדאַנקען צום נייעם שוליאָר. — איך האָב אָפּגעטון אַ נאַרישקייט און האָב חרטה. — אומזיסט באַשולדיקט. — אומזיסט געליטן. — העלף דיין חבר מיט וואָס דו קענסט. — איצט בין איך נענטער צו מיין ציל. — מיין אידעאַל פון אַ מאַן, אַ פרוי. — מיין בעסטער פריינט איז אַ בוך. — עס לוינט זיך צו זיין גוט, איידל. — פאַרוואָס האָב איך ליב מיינע פריינט. — אָט ווי אַזוי איך וואָלט געוואָלט לעבן. — וואָס איז אַזוינס לעבן? — כ'האָב געטראָפן אַ טיף־רעליגיעזן מאַן. — חברשאַפט. — דרייסטקייט, העלדישקייט. — וועלכע מעלות געפעלן מיר אין אַ מענטשן. — ביכער מאַכן מיין וועלט גרעסער. — צוליב וואָס לערן איך. — צוליב וואָס לערן איך אין דער יידישער שול. — כ'האָב געלייענט אַ ביאָגראַפיע פון אַן אינטערעסאַנטן מענטשן.

ד) ס אָ צ י אַ ל ־ ג ע ז ע ל ש אַ פ ט ל ע כ ע ט ע מ ע ס : אויף אַ שול־מיטינג. — אַ שול־יום־טוב. — וואָס די פּאָסט באַזאָרגט. — אין שטאָט־ראַט. — ווען די פאַבריק פייפט. — מען שטרייקט. — אַרבעטסלאָזע. — וואָס איך האָב געזען דעם 1טן מאי אויף דער גאַס. — אין קינדער־קלוב. — אין שטאָט איז אַ גרויסע אַרבעטסלאָזיקייט. — אין מיין טאַטנס יוניאָן. — אַ גוטער בירגער דאַרף זיך באַטייליקן אין די וואַלן. — דאָס ערשטע מאָל אָפּגעגעבן מיין שטים. — אָפּגעזאָגט פון דער אַרבעט. — איך בין זייער צופרידן וואָס איך בין געבוירן אַ פרוי. — די אַלטע לייט זענען גאָרנישט „גרין”. — איין וועלט! — נעכטן און היינט. — צייטונגען. — היינטיקע מיידלעך און אמאָ־

ליקע. — דער אַלטער דור און דער יונגער דור. — יינגלעך און מיידלעך. — איך האָב ליב אַמעריקע! — פאַרן קריג און איצט. — אין דער אַלטער היים און אין אַמעריקע. — רייך און אָרעם. — ייד און קריסט. — אַנטיסעמיטיזם און פאַשיזם. — מענטש און אַרבעט.

ה) יידיש־נאַציאָנאַלע טעמעס: מיין העלד אין דער יידישער געשיכטע. — דער תנך מאַכט אויף מיר אַ שטאַרקן איינדרוק. — די גרעסטע געשעעניש אין דער יידישער געשיכטע. — איך האָב ליב דאָס יידישע פאָלק. — ניו־יאָרק איז אַ יידישע שטאָט. — אַ באַגעגעניש מיט אַ יידן פון ווייטע לענדער, פון ישראל. — אַ בריוו צו אַ פריינט אין ישראל. — שווער צו זיין אַ ייד, אָבער גוט צו זיין אַ ייד. — יידן אין אייראָפּע פאַרן קריג און איצט. — איך בין אַ יידיש קינד! — דאָס יידישע פאָלק וועט אייביק לעבן. — יידן אין אַמעריקע. — די מאַרטיראָלאָגיע פון יידישן פאָלק. — יידן און יידיש. — די שיינקייט פון יידיש. — אין וואָס באַשטייט מיין יידישקייט. — וואָס די יידישע ליטעראַטור האָט מיר געגעבן. — וואָס אַמעריקע איז פאַר יידן און וואָס יידן זענען פאַר אַמעריקע. — יידן און דעמאָקראַטיע. — דריי דורות. — ער האָט געהאַנדלט ווי אַן אמתער ייד. — מיין באַליבטער יידישער שרייבער. — דער אַרבעטער רינג. — 40 יאָר יידיש־וועלטלעכע שולן. — דער אויפשטאַנד אין וואַרשעווער געטאָ. — דער טויט פון ש. זיגלבוים. — די מלוכה ישראל און דאָס פאָלק ישראל.

ו) פון שול־לעבן: אונדזער קלאַס, שול. — ווי אַזוי זאָל מען פאַרבעסערן די דיסציפּלין אין אונדזער קלאַס, שול. — אַ בריוו צו אַ קינד, וואָס האָט פאַרלאָזט די שול. — מיין מיינונג וועגן מיין קאָמפּאָזיציע און וועגן מיין חברס קאָמפּאָזיציע. — אַ געזעגענונגס־בריוו צו אַ לערער וואָס איז אוועק פון שול. — 4 יאָר אין מיטלשול. — וואָס האָט מיר געגעבן דער לימוד פון יידיש. — וועלכן לימוד האָב איך מער ליב. — דער לערניאָר האָט זיך אָנגעהויבן, ענדיקט זיך. — אַ רעדע צו די עלטערן ביי דער קלאַס־שמחה. — אַ רעדע צו אַ גאַסט, וואָס דאַרף זיין אין שול. — אַ באַגריסונג צו דער צענטראַל־פאַרוואַלטונג פון די שולן, צו דער שול־קאָנפערענץ, צום לערער־צוזאַמענפאָר. — קאָנקורס פון אַ פּלאַקאַט וועגן דער יידיש־וועלטלעכער שול. — אַ באַגריסונג צום יובל פון אַ שרייבער, שול־טוער, לערער, טוער פון דער אַרבעטער־באַוועגונג. — דאַרף מען האָבן אַ שול אויף יידיש? — אונדזער שול איז אַלט געוואָרן 20 יאָר. — צוליב וואָס לערן איך? — אַן אויפרוף צו די קינדער, זיי זאָלן זיך פאַרשרייבן אין דער יידישער שול. — אַ בריוו צו שלום אַש, אַ. רייזען, ה. לייוויק. — פּראָיעקטן פון אַן אויפשריפט אויף דער מצבה פון שלום עליכם, וול. מעדעם, אַ. ליעסין. — פּראָיעקט פון אַן אויפ־

שריפט אויף אַ מאָנומענט פאר די 6 מיליאָן אומגעבראַכטע יידן. — פּראָיעקט פון אַ רעדע צו מיין בר־מצוה. — פּראָיעקט פון אַ רעדע צום יום־טוב פון דער גראַדואירונג.

ז) באַשרייבונגען: אויף אַן אויסשטעלונג פון בילדער. — דאָס פּעקל קאָפּע דערציילט. — די שענסטע געביידע ביי אונדז אין שטאָט. — די אויטאָביאָגראַפיע פון אַ סענט. — וואָס איך זע פון מיין פענצטער. — אין אַ קליין שטעטל, דערפל. — אויפן מארק. — אין שפּיטאָל. — אַ שרפה ביי אונדז אויף דער גאַס. — אויפן וואָקזאָל. — אויפן שיף. — אין באַן־וואַגאָן. — אונדזער שפּאציר, עקסקורסיע. — מיין רייזע צו גאַסט. — אויף אַ זומער־וואוינונג. — אונדזערע פּייערלעשער. — ווי מען האָט ביי אונדז גע־גראָבן אַ ברונעם. — מיר האָבן זיך איבערגעקליבן אויף אַ נייער דירה.

ח) טעמעס עמאָציאָנעל־באַשרייבנדיקע: אַ דערציילונג וועגן אַ חיה. — אַן אַלטער מאַן. — געראַטעוועט מיין פריינט. — דאָס ערשטע מאָל געפלויגן מיט אַן עראָפּלאַן. — דאָס ערשטע מאָל אין צירק, אין טעאַטער, אויפן גליטש. — דאָס ערשטע מאָל אויף דער סצענע, געהאַלטן אַ רעדע. — אין אַן אוניווערסאַלן האַנדלס־געשעפט. — מיין ערשטער פאַרדינסט. — ביים פענצטער פון אַ גרויס געשעפט. — וועלכע פליכטן האָב איך ביי אונדז אין הויז. — מיין אַלבאָם. — בלעטערנדיק אַן אַלטן פאַמיליע־אַלבאָם. — מיין מאַמע, באָבע האָט מיר דערציילט וועגן אירע קינדער־יאָרן. — איך בין געלעגן קראַנק. — אויף וואַקאַציע. — איך האָב היינטיקן זומער פאַרדינט אַ סך געלט. — איך העלף מיין מאַמען, טאַטן. — אַן אינטערעסאַנ־טער טעלעפאָן־שמועס. — אונדזערע גוטע און שלעכטע שכנים. — אַ קינד איז פאַרלוירן געגאַנגען. — ביים דענטיסט. — אויף אַן אָפּעראַציע. — אַ געניאַל קינד. — איך בין געווען אַ „בייבי־סיטער". — אַ קאַליקע. — שטעט וואו איך בין געווען. — מיין קריסטלעכע חברטע. — ביים דריטן סדר. — מיין ביאָגראַפיע. — מיין טאַטנס ביאָגראַפיע. — זומער אין שטאָט. — אין קעמפּ. — אין קינדער־קלוב. — מען האָט אונדז באַגנבעט. — די מתנה פון מיין באָבען. — ווי איך האָב פאַרבראַכט היינטיקן פסח. — ווי איך האָב געלערנט מיט מיין שוועסטערל אלף־בית. — מיין קליין ברודערל, שוועסטערל, — מיין הינטל, קעצל. — ווי איך האָב געפונען אַ הינטל. — דאָס ערשטע מאָל געפאָרן רייטנדיק.

ט) טעמעס פאַנטאַסטיש־פּאָעטישע: אין הונדערט יאָר אַרום. — אַ פערטע מתנה צו פּרצס „דריי מתנות". — איך אין צען יאָר אַרום. — אַמעריקע אין 50 יאָר אַרום. — ווען פּרץ וואָלט איצט גע־לעבט... — כ'האָב געהאַט אַ פאָרגעפיל. — ווען איך בין ראָטשילד. — אַן

אוצר! — היינטיקע צייטן! — שרייב אָן אַ ליד אין פּראָזע. — ביים פּיאַנאָ. — אויף אַ סימפאָנישן קאָנצערט. — אין שלאָף — אוי, ס׳אַראַ קאָשמאַר! — אַך, ס׳אַרא שיינער חלום! — אַ באַגעגעניש מיט מאָטל פּייסי דעם חזנס, — מיט טביה דער מילכיקער. — שלום עליכם צו גאַסט ביי אונדז אין שול. — פּרואוו אַנשרייבן אַ ליד, אין גראַמען! — א שטערן איז געפאַלן. — אַ ווייטער ווינטער־וועג. — אָנגעקומען א טעלעגראַמע. — אין טיפן טרויער. — דער לאָמפּ האָט זיך פאַרלאָשן אין מיטן לייענען. — אין אַ בלומען־געשעפט. — ביינאַכט, אין דער פינצטער. — אליין אין שטוב. — טרויעריק! —

צום לעצטן טיפּ שריפטלעכע אַרבעטן געהערן אויך פאָלגנדיקע: די קינדער דאַרפן אַריינגעצויגן ווערן אין שרייבן מעשהלעך, דער עיקר יידישע מעשיות. עס לעבן נאָך היינט אין מויל פון פאָלק פאַרשידענע לעגענדעס און מעשיות וועגן גוטע יידן, גילגולים, מכשפות, ל״וו־ניקעס; אליהו הנביא און פאַרשידענע העלדן פון מיטלעלטערישן עבר מיט זיינע גזירות און נאַציאָנאַלע קאַטאַסטראָפעס. דאָס אַלץ קאָן אויסגענוצט ווערן צוליב שריפטלעכע אַרבעטן: לייגט פאָר די תלמידים, זיי זאָלן בעטן די עלטערן, די באָבע, די שכנה דערציילן זיי וואָסערע עס איז מעשה — און דער עיקר אזעלכע, וואָס זיי אליין ווייסן עס — נישט פון אַ געדרוקטן ספר אָדער מעשה־ביכל. זאָלן עס די קינדער איבערדערציילן מיט זייערע אייגענע ווערטער, פריי, אין וואָס פאר א פאָרעם זיי ווילן. און זייט זיכער, פארן עמאָציאָנעל־פאַנטאַסטישן טיפּ קינדער וועט דער דאָזיקער פאָרשלאַג זיין געווינג, זיי זאָלן ברענגען אין קלאַס אזעלכע פאָלקס־מעשהלעך, זיי וועלן עס באַאַרבעטן אויף זייער אייגענעם אופן, אָנפילן מיט גלאַנץ און פאַנטאַסטיק — איבערדיכטן און באַפאַרבן מיט יענעם גייסט פון „הארמאָניע, אמת, שיינקייט און גוטסקייט״, וואָס מיט אים זענען, לויט טאָלסטאָי, באַשאָנקען פון דער פרייגיביקער נאַטור אַלע קינדער.

צום סוף נאָך אַמאָל:

אָט די אַלע טעמעס *דאַרפן נישט געגעבן ווערן די קינדער אַלס פאַרפליכטנדיקע טעמעס נאָר בפירוש אַלס מוסטערן, כדי אַרויסצורופן ביי די קינדער די געהעריקע אַסאָציאַציעס, כדי זיי פאַרלייכטערן צו געפינען פאַסיקן שטאָף*, כדי זיי זאָל זיין קלאָר — צו וואָס די פרייע שריפטלעכע אַרבעט שטרעבט. עס קען אויך אין דעם פּרט אַרויסגערופן ווערן די איניציאַטיוו פון די שילער גופא: דער לערער לייגט *זיי* פאָר אָנצורופן פאַסיקע טעמעס פאר זיך און פאַר די חברים, און אויך אָט די טעמעס־פאָרשלאָגן פון די קינדער דאַרפן פאַרשריבן ווערן, ווי אַ מאַטעריאַל, אויפן טאָוול — צום פרייען אויסוואַל פון די תלמידים.

דורך די טעמעס פאַרזיכערן מיר זיך, אַזוי אַרום, דעם מאַקסימום פרייע שאַ־פונג ביי די שריפטלעכע אַרבעטן פון די קינדער. אַט דער קאָנקורס פון טעמעס — איז שוין אַליין אַ וויכטיקע און אינטערעסאַנטע שעפערישע אַרבעט.

⁂

אין אַ שפּעטערדיקן קאַפּיטל וועלן מיר רעדן גענויער און געבן אָנווייזונגען וועגן די מעטאָדן, ווי אַזוי צו באַרייכערן, פאַרבעסערן און פאַרשענערן די שפּראַך פון די תּלמידים. דאָ, אויף דעם אָרט, ווילן מיר נאָר באַרירן אַ פּאָר ענינים וואָס האָבן אַ שייכות צו דער פרייער שריפטלעכער אַרבעט.

ווילן מיר באמת מאַכן באַליבט ביי די קינדער דאָס שרייבן אויף אַ פרייער טעמע, דאַרפן מיר זיי נישט פאַרמיאוסן אַט די אַרבעט מיט „כאַפּן" ביי זיי גרייזן אין אויסלייג, פעלערן אין וואָקאַבולאַר, סטיל וכד'. און ווען מיר קערן אום די תּלמידים זייערע פרייע קאָמפּאָזיציעס, לאָמיר נישט לייגן קיין צו פיל אַכט אויף די טעכנישע פעלערן; לאָמיר נישט אָפּנעמען ביים קינד צי יונגנטלעכן די זעלבסטבאַפרידיקונג און הנאה פון קענען שרייבן שיין און אינטערעסאַנט, פון אַרויסברענגען אויפן פּאַפּיר זיינע געפילן און איבערלע־בונגען. אין דעם מאָמענט ווען מיר קערן אום דעם קלאַס די קאָמפּאָזיציעס און לייענען פאַר די בעסערע פון זיי, — לאָמיר שאַפן אַ שטימונג פון מאַקסימום ליטעראַרישער און עסטעטישער הנאה מיט די אייגענע פּראָדוקציעס און מיט די פּראָדוקציעס פון די קלאַס־חברים. זאָל אַרויסגלאַנצן דאָס ביסל טאַלענט וואָס יעדער פאַרמאָגט און אוודאי פון דעם, וואָס פאַרמאָגט דעם טאַלענט אין אַ גרעסערער מאָס ווי דער דורכשניט. לאָמיר בעסער, ווי שוין אויבן געזאָגט, דערלויבן דעם תּלמיד לכתּחילה צו פרעגן ווי אַזוי שרייבט מען, זאָגט מען אַזאַ און אַזאַ וואָרט. ביים אומקערן די קאָמפּאָזיציעס זאָל דער לערער זיך קאָנצענ־טרירן יעדער מאָל העכסטנס נישט מער ווי אויף איין טעכנישן, אָרטאָגראַפישן אָדער וואָקאַבולאַרישן פעלער, און בעיקר אויף אַזאַ וואָס געפינט זיך ביי אַ גרעסערער צאָל קינדער, און אַט דעם פעלער אַרומרעדן גענוי. אין דער קאָמ־פּאָזיציע גופא איז גלייכער, דער לערער זאָל אַליין אויסבעסערן די שווערע גרייזן, און די אַנדערע נאָר אונטערשטרייכן. איצט איז אַ מאָמענט פון שאַפונג! לאָמיר אים נישט קאַליע מאַכן מיט וואָכעדיקע, גרויע, נודנע ענינים!

דאָס הייסט נישט, אַז מיר פאַרמאַכן אינגאַנצן די אויגן אויף די פעלערן און ציען נישט די אויפמערקזאַמקייט פון די תּלמידים דערויף. נאָר וואָס דען? מיר וועלן דאָס איבערטראָגן אויף אַ צווייטע לעקציע, וואו מיר וועלן הייסן די קינדער אויסבעסערן די אונטערגעשטראָכענע פעלערן אין דער קאָמפּאָזיציע און

איבערשרייבן זי. אָט איצט, ביים איבערשרייבן, ביי דער דאָזיקער טעכנישער אַרבעט, וועלן מיר זיך איינגאַנצן קאָנצענטרירן אויף אַלע פעלערן אָן אויסנאַם, אָרטאָגראַפישע צי וואָקאַבולאַרע אָדער גראַמאַטיקאַלישע. איצט איז דער לאָזונג שוין פאַרקערט: לאָזט נישט דורך קיין אונטערגעשטראָכן וואָרט! זוכט אויס, פרעגט ביים לערער אָדער ביי אַ בעסערן תלמיד, וואָס פאַר אַ פעלער איז דאָ. און שרייבט איבער די קאָמפּאָזיציע אויף ריין, פּינקטלעך, אָן פעלערן. „איך וועל נעמען אַהיים די איבערגעשריבענע קאָמפּאָזיציעס און זיי נאָך אַמאָל קאָנטראָלירן!”

זייער אַ גוטער מעטאָד איז אויך: קלייבן די שריפטלעכע אַרבעטן פון די תלמידים (די נישט אויסגעבעסערטע) און אין 6 חדשים אַרום געבן דעם תלמיד די זעלבע אַרבעט זיינע און אים זאָגן: נו, איצט בעסער אויס! לאָמיר זען וואָס פאַרא פּראָגרעס דו האָסט געמאַכט פאַר דעם האַלבן יאָר.

ווי אַזוי זאָל דער לערער אָפּשאַצן די קאָמפּאָזיציעס פון די תלמידים?

אין דער אויסגאַבע „קאָמפּאָזיציע”, פאַר די לערער פון די עלטערע קלאַסן פאָלקשול און יינגערע קלאַסן הייסקול, אַרויסגעגעבן דורך דער „באָארד אָוו עדיוקיישאָן” פון דער שטאָט ניו יאָרק*) — געפינען מיר אינטערעסאַנטע אָנווייזונגען וועגן דעם. עס ווערט דאָ רעקאָמענדירט אַז דער לערער זאָל פאַר יעדן שילער פירן אַ „קאַרטל”, אויף וועלכן דער לערער זאָל אַרויפשטעלן זיינע אָפּשאַצונגען נאָכן דורכלייענען די קאָמפּאָזיציע. דאָס דאָזיקע קאַרטל טראָגט אַן אַנאַליטישן און אויך אַ דיאַגנאָסטישן כאַראַקטער, און די אַרבעט איבער יעדן קאַרטל וועט אַ סך העלפן אָפּצושאַצן דעם פּראָגרעס פונעם תלמיד.

איך גיב דאָ די דאָזיקע טאַבעלע (קאַרטל) מיט גאָר קליינע ענדערונגען, צוגעפּאַסט צו דער יידישער שול, — קיין פּירושים דערצו זענען זיכער נישט נייטיק.

---

*) Course of Study in Composition, Elementary and Junior High *Schools, grades 7A—9B,* as adopted by the Board of Education, June 15, 1933, City of New York.

קאָמפּאָזיציע־קאַרטע פונעם תּלמיד ______

קלאַס ______ לערער ______

ד אַ ט ע

---

1. ד ע ר א י נ ה אַ ל ט.

א. דער געדאַנק

1. **איז ער אויסגעדריקט קלאָר?**
2. **איז ער אויסגעדריקט מיט גענוגנדיקער אויסשעפּ־דיקייט?**
3. **זענען אַלע אידייען אויפן פּלאַץ?**
4. **ציט דער געדאַנק צו די אויפמערקזאַמקייט?**

ב. וואָקאַבולאַר.

1. **גיבן איבער די ווערטער פּינקטלעך דאָס וואָס זיי האָבן געהאַט די כוונה איבערצוגעבן?**
2. **איז פאַראַן עפּעס אַ וואָרט מיט אַ פאַלשן באַטייט?**
3. **איז פאַראַן פאַרשידנאַרטיקייט אינעם ווערטער־אָפּקלייב?**
4. **איז די שפּראַך געקינסטלט?**

ג. די אָרגאַניזאַציע.

1. די קאָמפּאָזיציע ווי אַ גאַנצע:
   - **א) איז דאָ אַ סימן פון פּלאַנירטקייט?**
   - **ב) איז די געדאַנקען־פאַרטיילונג קאָרעקט אָנגעצייכנט?**
   - **ג) איז דאָ אַ געהעריקע אויסגעהאַלטנקייט אין דער ריי פון די פּאַראַגראַפן?**
2. דער פּאַראַגראַף:
   - **א) איז די הויפּט־אידייע קלאָר?**
   - **ב) איז דאָ אַ געהעריקע אויסגעהאלטנקייט אין דער ריי פון די זאַצן?**
   - **ג) איז דאָ א גוטער אַריינפיר־זאַץ?**
   - **ד) איז דאָ אַ גוטער אָפּשלוס־זאַץ?**
   - **ה) איז דאָ פאַראַן פאַרשידנאַרטיקייט אין דער פאָרעם און אין דעם בוי פון די זאַצן?**

2. ד י פ אָ ר ם.

א. די אַראַנזשירונג פון דער קאָמפּאָזיציע.

1. **דער טיטל**
2. **נייע אָפּזאַצן (פּאַראַגראַפן)**
3. **די מאַרגינעזע.**

ב. גראַמאַטיק אין דער פּראַקטיק.

1. **איז דער יידיש קאָרעקט?**
2. **זענען דאָ פאַראַן אָפּגעריסענע שטיקער זאַצן?**
3: **זענען דאָ פאַראַן נישט־צוזאַמענגעבונדענע זאַצן?**
4. **זענען דאָ פאַראַן כאַאָטישע זאַצן?**
5: **זענען דאָ פאַראַן אומלאָגישע זאַצן?**
6. **זענען דאָ באַנוצט אומליטעראַרישע אויסדרוקן (סלענג)?**
7: **זענען דאָ באַנוצט פרעמדווערטער?**

ג. די פּונקטואַציע.

ד. דער כתב

אויך דאָס אויבן־ציטירטע בוך פון לאָורענס ה. ק אָ נ ר אַ ד באַשעפֿטיקט זיך מיטן רעקאָמענדירן דעם לערער אַ סכעמע, ווי אַזוי צו אַנאַליזירן און קאָרעגירן די קאָמפּאָזיציעס פון די תּלמידים. גרויס אופמערקזאַמקייט שענקט ער דעם אַנאַליז פון פּ אָ ע ז י ע ־ שאַפונגען פון די תּלמידים. וואָס נוגע ווי־דער זייערע פּראָזע־אַרבעטן, רעקאָמענדירט קאָנראַד זיך צו האַלטן ביי אַזאַ סכעמע:

„1. איז דער געגעבענער תּלמיד אויף אַן אמת אַריינגעטון (מיטן געדאַנק, געפיל אָדער דערפאַרונג) אינעם דאַזיקן מאַטעריאַל?

„אַזוי איז בעסער צו שטעלן די פראַגע, איידער: איז די אידעע דיינע, אַן אייגענע? איז די אַרבעט אַן אָריגינעלע?

„2. האָט דער תּלמיד עפּעס אויפגעטון מיט דעם מאַטעריאַל, אָט אַזוי ווי ער באַהאַנדלט אים? איז דער „שטאָף" פון דער דאָזיקער קאָמפּאָזיציע געבליבן רוי? אָדער איז דער „שטאָף" אַזוי אַריינגעטון, אַז מען זעט אַרויס אָרגאַניזירט־קייט (פון דערפאַרונג, און נישט פון דער שפּראַך), אַן אַטמאָספערע אָדער אינ־טואיציע?

„3. איז דאָס אַ גוטע שריפטלעכע אַרבעט? דערגרייכט זי עפּעס? איז דאָס געווען דער ריכטיקער פּלאַץ צו פאַרענדיקן?

„4. דערגרייכט די דאָזיקע קאָמפּאָזיציע דאָס, וואָס זי האָט זיך אונטערגע־נומען צו דערגרייכן? וואָס אייגנטלעך שטערט דעם שילער צו דערגרייכן דאָס, וואָס ער פּרוּווט צו דערגרייכן לויט זיין אייגענעם ווילן?"*)

***

די צוויי אויבן־געבראַכטע סכעמעס פאַרן אַנאַליז פון די קאָמפּאָזיציע־אַרבעטן — זענען נישט אויסן צו פאַרוואַנדלען דעם לערער אין אַ בלינדן און מעכאַנישן נאָכגייער נאָך די דאָזיקע סכעמעס, פּונקט נאָך פּונקט. וויניקער פאַר אַלץ דאַרף דער לערער פאַרוואַנדלען זיין פאָרשונגס־אַרבעט איבער די קאָמ־פּאָזיציעס — אין אַ טרוקן „פּאַכמענערישע", „ספּעציאַליסטישע".

ניין, אויב דער לערער האָט נישט דעם נויטיקן געשמאַק, די נויטיקע פאַר־שטענדעניש פאַר ליטעראַטור, דעם נויטיקן געפיל פאַר שיינקייט, — וועלן אים די סכעמעס וויניק אַרויסהעלפן. זאָל דער לערער אויסנוצן די סכעמעס ראשית כּל אויף צו אַרבעטן איבער ז י ך אַליין, דאָס איבעריקע וועט שוין ממילא קומען...

---

*) דאָס אויבן־ציטירטע בוך ז"ז 109־167.

וואונדערלעך שיין און טרעפלעך שילדערט קאָנראַד די ראָל פונעם קאָמפּאָזיציע־לערער:

„עס איז אַ פאַקט, וואָס אַ סך לערערס ווען אים באַשטעטיקן פון זייער דערפאַרונג, אַז אַן אויסגעשפּראָכן פּראָפעסיאָנעלע לופט מצד דעם לערער — איז נאָר אַ באַריער צו דער פאַרשטענדיקונג מיט די תלמידים... פּעדאַגאָגיק קאָן ווערן אַ וואַנט צווישן תלמיד און לערער. ווען דער לערער טוט וואָס ער טוט נ אָ ר ווײַ ל ע ר א י ז אַ ל ע ר ע ר, דעמאָלט זענען די קערנער פון אומצוטרוי פאַרזייט. אויב ער שטעלט העכער איין קאָמפּאָזיציע פאַר אַ צווייטער נאָר דערפאַר, ווייל יעדער לערער וואָלט אַזוי אָפּגעשאַצט; אויב ער גיט אַ געוויסן פּירוש וועגן אַ קאָמפּאָזיציע נאָר ווייל דאָס איז דער געוויינלעכער קאָמענטיר־אופן פון יעדן לערער; אויב ער פאָדערט געוויסע מעלות, וואָס נאָר לערערס לייגן דערויף אַכט, — דעמאָלט שטעלט ער אַליין אויף דעם באַריער. אין אַ געוויסן זינען פּירט ער אַריין דערמיט אַ טאָפּלטע בוכהאַלטעריע און ער צעמישט נאָר די תלמידים. נאָר דעמאָלט ווען דער לערער דערגרייכט צו אַזאַ מדרגה, ביי וועלכער ער וואַגט צו זיין ראשית כל אַ פּשוטער בשר ודם אין אַלע זיינע באַציונגען מיט די תלמידים, און נאָר אגב־אורחאדיק צו זיין אַ לערער, — ערשט דעמאָלט וועט ער ווערן אין אַ סך אַ גרעסערער מאָס עפעקטיווער פּעדאַגאָג און אָנפירער, און ער וועט אָנקניפּן אַ נייעם סאָרט קרובהשאַפט מיט די וואָס געפינען זיך אין זיין רשות“. *)

ב) סטיליסטישע גענייטונגען.

גענויס, אויסער דעם אייגנטלעכן, אַזוי גערופענעם מאַטעריעלן ציל — צו אַנטוויקלען די אויסדרוק־פאָרמען, די וואָרטשאַפונג — פאַרמאָגט די שריפט־אַרבעט אויך יענע דערציערישע צוועקן, וואָס מיר באַצייכענען אַלס פ אָ ר־מ ע ל ע. אָט די פאָרמעלע ברייטע צוועקן דאַרפן שטענדיק שטיין פאַרן לערערס אויגן. דורך דער שריפטלעכער אַרבעט פון די קינדער קען און דאַרף דער לערער שטרעבן צו דערציען און אַנטוויקלען די באַאָבאַכטונג־פעיקייט פון קינד, זיין פאַנטאַזיע און זכרון, געפיל פון שיינקייט און האַרמאָניע; פאַרטיפן זיינע איבערלעבונגען און אינטעלעקטועלע כוחות — אַנאַליטישע און סינטעטישע; פאַרפעסטיקן זיין ווילן, זעלבסטבאַהערשונג און זעלבשטענדיקייט; אויפוועקן אין אים הומאַניזם און געזעלשאַפטלעכקייט. שוין בעת מיר פאַרטיידיקן די פרייע זעלבשטענדיקע שריפטאַרבעט פון קינד, האָבן מיר די אַלע צוועקן אין זינען. דורך די דאָזיקע אַרבעטן וועט זיך דער לערער באַקענען מיט אַלע נייגונ־

*) דאָס אויבן־ציטירטע בוך ז״ז 60־61.

גען פון קינד און וועט באַקומען אַ מעגלעכקייט צו ווירקן אויף יעדערן באַזונדער אין דער נייטיקער ריכטונג.

עס וואָלט אָבער געווען דער גרעסטער פעלער מצד דעם לערער, ווען ער זאָל זיך אַוועקשטעלן אָן אַ זייט און זיך באַגנוגענען אויסשליסלעך מיט די פרייע אינדיווידועלע אַרבעטן, און לאָזן **שטענדיק** דעם תלמיד פריי־שאַפן, און אַליין זיך אָפּזאָגן פון יעדער ווירקונג אויפן תלמיד, פון סטימולירן אויף אַ באַשטימטן אופן זיינע גייסטיקע כוחות און אַנטפּלעקן פאַר אים נייע וועגן פון שאַפונג. פאַסיווקייט און איינזייטיקייט — זענען דאָ נישט דערלאָזבאַר. די פרייע שאַפונג פון קינד קען אַמאָל דראָען צו זיין פאַרבונדן מיט איינטאָניקייט אין פאָרעם און אפילו אין אינהאַלט: דער תלמיד גופא און די נאַטור אָדער די נאָענטע סביבה — דאָס זענען סוף־כל־סוף די טעמעס, וואָס אַרום זיי דרייען זיך אין גרעסטן טייל די פרייע זעלבשטענדיקע אַרבעטן פון קינד. זיין האָריזאָנט איז דאָך סוף־כל־סוף אַ באַגרענעצטער. דעריבער דאַרף דער לערער אַנטוויקלען געננג אַקטיווינטעט פון זיין זייט, כדי צו אַנטפּלעקן פאַר די תלמידים די פילפאַרביקייט פון דעם מענטשנס איבערלעבונגען, דער לערער דאַרף רייכער מאַכן און משלם זיין דעם קינדס שאַפונג־גאַמע. דער אייגנטימלעכער סטיל פון קינד דאַרף אויסגעפרואווט ווערן אויף פאַרשידנאַרטיקע פאָרמען פון וואָרטשאַפונג. און אויב אונדזער גאַנצע מאָדערנע פעדאַגאָגישע סיסטעם באַשטייט, לויט **מאָנראָעס** אויסדרוק, אינעם שטרעבן צו ברענגען אין הסכם דעם פרייען אינטערעס פון קינד מיט זיין געצוואונגענער אָנשטרענגונג, דיסציפּלינירטקייט; אויב דער מאָדערנער אידעאַל פון דערציאונג בכלל באַשטייט אין דעם, וואָס זי איז געווענדט צו ביידע קוואַלן, צו דער קאָמבינאַציע פון „אינטערעס" און „אָנשטרענגונג", — דאַן מוז אויך אין געביט פון שריפטאַרבעט פעסט געזאָגט ווערן, אַז דער לערער מוז און קען זיך דערלויבן אַריינצוטראָגן אַהער דעם מאָמענט פון „**געצוואונגענער אָנשטרענגונג**" און פון צייט צו צייט פירן די קינדער אויף דעם וועג, וואָס ער, דער לערער, האַלט פאַר וויכטיק און פעדאַגאָגיש צוועקמעסיק.

עס מוז ביים לימוד פון מוטער־שפּראַך, חוץ די פרייע זעלבשטענדיקע אַרבעטען פון די תלמידים, פיגורירן נאָך אַ **צווייטער מין שריפט־אַרבעט**, וואָס דערנענטערט זיך צו „**סטיליסטישע געניטונגען**", אָבער וואָס דאַרף אין תוך זייער ווייניק האָבן צו טון מיט מעכאַנישע געניטונגען, און ווי מעגלעך אויך טראָגן דעם כאַראַקטער פון זעלבשטענדיקער שאַפונג. דער סימן פון געניטונג וועט דאָ זיין אַ ריין אויסערלעכער, דער אינהאַלט וועט בלייבן דער זעלבער. מיר רופן זיי אָן „געניטונגען", ווייל דאָ איז פאַראַן דער באַוואוסטזיניקער פאַרלאַנג מצד דעם לערער צו

„געניטן", טרעניזן דאָס קינד אין די אָדער יענע פאָרמען פון וואָרטשאַפונג. אין די דאָזיקע שריפטלעכע אַרבעטן איז אין אַ גרויסער מאָס פאַראַן אַ צוואַנג־מאָמענט, אַ דרוק פון לערער און זיין ווילן. עס גייט אין דעם, אַז דער שילער זאָל אויספּרואוון זיינע כוחות אויך אויף אַנדערע געביטן — נישט באַגרענעצן זיך אויסשליסלעך מיט פ ר יי ע געשריפטסן וועגן זיך און זיינע איבערלעבונגען. זאָל ער זיך פּרואוון צופּאַסן צו דער אָדער יענער „באַשטעלונג", זאָל ער זיך אַמאָל צווינגען צו שרייבן דאָס, וואָס עס איז אים אין פלוג נישט סימפּאַטיש און אינטערעסאַנט. זאָל דער לערער אַפּעלירן צו זיין כאַראַקטער, קראַפט, צו זיין זעלבסט־דיסציפּלין... פאַרשטייט זיך, עס מוז דערביי איינגעהאַלטן ווערן אַ געהעריקע פּראָפּאָרץ צווישן אָט די געניטונגען און די פרייע שריפטלעכע אַרבעטן, די ערשטע טאָרן נישט אַוועקשטעלן אין שאָטן — די לעצטע...

און זאָל דערביי דער טאַקט פון לערער און די אַלגעמיינע צוטרוי־שטימונג אין קלאַס, און דער עיקר — דער אינערלעכער כאַראַקטער פון די דאָזיקע אַרבעטן, וואָס דאַרף אין עצם בלייבן אין גאַנצן שעפעריש, — זאָל דאָס אַלץ אָפּשוואַכן דעם אָנגעווייזענעם אויפגעצוואונגנקייט־מאָמענט און אים מאַכן אומבאַמערקט פאַר די תלמידים.

די פאָרמען פון אַזעלכע סטיליסטישע „איבונגען" זענען זייער פאַרשידנאַרטיק, און עס איז געוואונטשן, דער לערער זאָל וואָס מער פון זיי דורכמאַכן אין משך פון די עטלעכע שוליאָרן. עס איז אויך דאָ נישט אויסגעשלאָסן די קאָנצענטרן־סיסטעם. איך וועל דאָ אין קורצע ווערטער באַקענען מיט פאַרשידענע „איבונג"־פאָרמען, אָנגעהויבן פון די גרינגערע און אַריבערגעגאַנגען בהדרגה צו די שווערערע.

1) קאָנדענסירטע באַשרייבונגען: אונדזער שולהויף, אונדזער גאַס, אונדזער בולוואַר, אונדזער דירה. — ביים שוסטער, ביים שערער, אין קלייט. — בכלל גערעדט, איז געוואונטשן צו נעמען אַזעלכע טעמעס, וואָס זאָלן אויסזען דעם קינד פון אַ ווייטערער פּערספּעקטיוו. די דאָזיקע אַרבעטן האָבן דעם ציל און גיבן אַ רייכן מאַטעריאַל פאַר באַאָבאַכטונגען און שפּראַך־באַרייכערונג און קענען מיט גרויס דערפאָלג דורכגעפירט ווערן סיי אין צווייטן, סיי אין עלטסטן קלאַס.

2) איבערדערציילן אַ קלענער אָדער אַ גרעסער ווערק, וואָס דער שילער האָט אַליין געלייענט, אָדער דער לערער האָט איבערגעלייענט פאַרן קלאַס. געוואונטשן צו שרייבן נישט תיכף נאָכן איבערלייענען, נאָר אין אַ צייט אַרום. ווי מיר האָבן אויבן געזען, האָט אַ גאַנץ היפּשער פּראָצענט (20,25 %) קינדער אַ נטיה צו אַזעלכע אַרבעטן. ביים איבעריקן טייל דאַרף מען אויך

נישט פאַרנאַכלעסיקן אַט די פעיקייט. דאָס האָט אַ גרויסע דערציעריִשע, זעלבסט־דיסציפּלינירנדיקע באַדייטונג, דאָס פירט אויך צום באַרייכערן די שפּראַך פון די קינדער, וואָס מוזן דאָ אָנקומען צו די באַגריפן און אויסדרוקן פון טעקסט. די שאַבלאָן־פאָדערונג פון לערער, אַז דער תּלמיד זאָל אַלץ איבערגעבן מיט „אייגענע" ווערטער — איז, פאַרשטייט זיך, לעכערלעך.

3) איבערדערציילונג מיט שינויים אין דער פאָרעם: פירן די דערציילונג אין נאָמען פון אַן אַנדער פּערזאָן; צוטראַכטן אַ סוף, אָדער אַן אַנדערן סוף צו דער דערציילונג, פאַרבייטן די עפּישע פאָרעם אויף דיאַלאָג אָדער פאַרקערט; באַשרייבן די נאַטור, די צייט פון יאָר — לויט עטלעכע שירים. די אַלע אַרבעטן האָבן די זעלבע צוועקן, וואָס זענען אָנגעוויזן אין פריערדיקן פּונקט.

4) דראַמאַטיזירונג. צונויפשטעלן אין דער פאָרעם פון אַ דיאַלאָג, פון אַ „שפּיל" — אַ דערציילונג, פאַבעל, שיר. קאָלעקטיווע דראַמאַטיזירונג, די זעלבע אַרבעט — אויך אינדיווידועל. עס איז צו דערלאָזן, ס'זאָלן ביי דער דראַמאַטיזירונג אַריינגעפירט ווערן נייע צוגעטראַכטע פּערזאָנען. דער מין אַרבעט דערנענטערט זיך צום פאַריקן טיפּ. דאָ קומען אויך אינסצעניר־ זאַציעס פון בייגעוויזענע אָדער אויסגעפאַנטאַזירטע בילדער, ווי למשל: אַ געשפּרעך צווישן צוויי שילער; פורמאַן און פּאַסאַזשיר; צוויי אָרעמע פרויען אויפן מאַרק; אין גאָרטן אויף אַ באַנק; אַרבעטער און פאַבריקאַנט; לאָקאַטאָר און באַלעבאָס; אין לערער־צימער.

5) אַרבעט לויט אַ בילד (צייכענונג, סקולפּטור). דאָס קען זיין אַ באַשרייבונג פון דעם, וואָס דער תּלמיד זעט אויפן בילד, דאָס קען אויך זיין אַ דערציילונג אויף דער טעמע פון בילד. יעדע מינים אַרבעט קענען אויסגעפירט ווערן בנוגע צו איין בילד אָדער צו אַ גרופּע בילדער, וואָס באַהאַנד־לען איין טעמע. די אַרבעט קען זיין איינע און די זעלבע פאַרן גאַנצן קלאַס, זי קען אויך זיין אַן אינדיווידועלע פאַר יעדן קינד באַזונדער. צוליב דעם צוועק קענען גוט אויסגענוצט ווערן די פאַרשפּרייטע אָנזיכט־קאַרטן, וואָס פון זיי מוז יעדע שול האָבן אַ רייכע קאָלעקציע.

6) פּלאַן און „סקעלעט". אַ קורצער אָדער גענויער פּלאַן פון געלייענטן ווערק; צעגלידערן אויף טיילן און צוטראַכטן נעמען־קעפּלעך פאַר יעדן טייל באַזונדער. — איבערגעבן דעם „סקעלעט" פון דער דערציי־לונג, פון דער מעשה אין געציילטע שורות, אין געציילטע ווערטער, בתכלית הקיצור, נאָר דעם הויפּט־תּוך אָן יעטוועדע דעטאַלן אוןביימאָמענטן. אין די ייִנגערע קלאַסן ווערט דערצו אויסגענוצט אַ קליינע דערציילונג פון כרעסטאָ־מאַטיע, אין די עלטערע — אַ גרויסע נאָוועלע, אַ גאַנץ ווערק.

7) קאָמבינאַציע־מעטאָדע. אין די ייִנגערע קלאַסן ליִיגט דער לערער פּאַר אַ ריי באַזונדערע ווערטער, און פון זיי דאַרפן די קינדער צונויפשטעלן אַ גאַנצן טעקסט פון איינע־צוויי פּראַזעס; אין די עלטערע קלאַסן ווערט די קינדער פאָרגעלייגט עטלעכע ווערטער, וואָס דאַרפן דינען ווי אַ טעמע פאַר אַ גאַנצער דערציילונג; ביישפּילן: שניי, קינד, הונט. — נאַכט, וואַלד, וועלף, מוטער, קינד. — וואַלד, גטיעג, בעריכע. — פּורים, קינדער, פריילעך. — פּסח, צו־גאַסט. — זיך איבערגעקליבן, קאַץ, קעצעלעך. — שול, לערער, קינד. — פּוילער, שפּעט, שטראָף. — פּאַרק, הונט, וועווירקע.

8) דערציילונגען אין דריי טאָנען. איינע און די זעלבע טעמע ווערט אויסגענוצט צוליב צונויפשטעלן אַ דערציילונג אין דרייערליי טאָנען: אין אַ טאָן אַ געוויינלעכן, אַן אומעטיקן און אַ פריילעכן. ביישפּילן: געפאָרן אויף זומער־וואוינונג (צוליב עקסקורסיע, אַ געוויינלעכע באַשרייבונג וואָס געזען; אַ קראַנקער מיטן צוועק אויסצוהיילן זיך פון דער קרענק; פון וואוילטאָג, צופרידענער, גליקלעכער.) — איך זיץ אין שטוב. — אַ געוויטער. — אַ רעגן גייט.

9) טאָגביכער. דאָ זענען מעגלעך פאַרשידענע פאָרמען און טיפּן פון טאָגביכער: אַ טאָגבוך (קאָלעקטיווער) פון קלאַסלעבן, פון שטאָטלעבן; פּערזענלעכע טאָגביכער פון די תּלמידים, שטענדיקע און צייטווייליקע — פאַר דער צייט פון די וואַקאַציעס, יום־טובים.

10) בריוו. נאַטירלעכע בריוו, וואָס דער שילער דאַרף טאַקע שרייבן אַהיים, צו קרובים. — בריוו צו אַ ייִנגערן אָדער צו אַן עלטערן קלאַס פון שול. — בריוו צו אַ צווייטער שול, צו אַ לערער. — בלומרשטע בריוו אויף ספּעציעלע טעמעס אין פאַרבינדונג מיט אַ געשעעניש אין שול, שטאָטלעבן, אין לעבן פון שילער גופא, פון זיין פאַמיליע. — בריוו צו מחברים פון באַקאַנטע אָדער געלערנטע ווערק, בריוו צו די העלדן פון די ווערק, בריוו פון די העלדן איינער צום אַנדערן.

11) ביאָגראַפיעס. פון היסטאָרישע העלדן, פון אַ נאָוועלע־העלד, פון אַ באַקאַנטן, אַ קרוב; אויטאָביאָגראַפיע. — די ביאָגראַפיע פון דער שול. — די ביאָגראַפיע פון פאָטער, מוטער, זיידע, באָבע.

12 קלאַסגעשריפטן אויף איין טעמע. דאָס דאַרף באַטראַכט ווערן ווי איין טעסט, וואָס ווערט דורכגעפירט נאָר 1־2 מאָל אין יאָר. דעם גאַנצן קלאַס ווערט אויפגעגעבן איינע און די זעלביקע טעמע, פאַרשטייט זיך, אַ פּאַסיקע דערצו. אַזאַ קלאַסגעשריפטס גיט אַ מעגלעכקייט דעם לערער צו פאַרגלייכן די אויספּאַסונג פון די באַזונדערע תּלמידים, די כאַראַקטעריסטישע שטריכן פון זייערע באַטראַכטונגען און

באַאָבאַכטונגען, זייערע אינדיווידועלע אָפּשאַצונגען פון מאָראַלישע און עסטעטישע דערשיינונגען — צו אַזעלכע געשריפטסן קאָנען אויסגענוצט ווערן פיל פון די טעמעס, וואָס זענען געבראַכט אין פאָריקן קאַפּיטל.

ווי געזאָגט, אַזעלכע „געשריפטן אויף א טעמע״ טראָגן גיכער א קאָנטראָל־כאַראַקטער. דערביי קען יעדער מאָל אויסגעקליבן ווערן א טעמע פון אן אנדער כאַראַקטער: א מאָל פון פאַנטאַסטיש־עסטעטישן, א מאָל — פון אידייאיש־עטישן, א מאָל — פון סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכן כאַראַקטער, און א מאָל — פון פּסיכאָלאָגישן. די דאָזיקע ארבעטן וועלן זיין א גלענצנדיקער פּאַרגלייך־מאַטעריאַל צו דערקענען די פאַרשידענע טיפּן קינדער אין קלאַס.

13) חיבורים אויף שפּריכווערטער. טאָלסטאָי האָט זייער געהאַלטן פון אַזעלכע שריפטאַרבעטן. מעגלעך, אַז זיי זענען מער צוגעפּאַסט פאַר די עלטערע קלאַסן. יעדנפאַלס מוזן אויסגעקליבן ווערן פּאַסיקע פאָלקשפּריכווערטער מיט א קלאָרן אינהאַלט, אָן המצאות און איבערשפּיצלעך.

14) כאַראַקטעריסטיקעס פון איינצלנע פּערזאָנען און גרופּעס. ביישפּילן: טוביה דער מילכיקער, מאָטל פּייסי דעם חזנס; די יידישע פּרוי, משכּילים, חסידים און מתנגדים. — מיין טאַטע, מיין מאַמע, זיידע, באָבע.

15) אָפּהאַנדלונגען — מער אָדער ווייניקער אבסטראַקטע,— איבער ליטעראַרישע פראַגן, געזעלשאַפטלעכע פּראָבלעמען, אָדער איבער די אַנדערע וויסנשאַפטן, וואָס ווערן געלערנט אין דער אייגענער שול.

16 רעפעראַטן־קאָמפּיליאַציעס אויף פאַרשידענע טעמעס לויט באַשטימטע, פון לערער אָנגעוויזענע מקורים.

17) רעצענזיעס — פון ביכער, וואָס די קינדער לייענען זעלבשטענדיק אין דער היים. אַזאַ קאַרטאָטעקע פון רעצענזיעס אין פאַרשידענע קלאַסן קען ווערן אַן אוצר צו דער פראַגע וועגן קינדער־לייענען, קינדער־ליטעראַטור.

18) געשעפט־פּאַפּירן: פּראָטאָקאָלן פון זיצונגען, באַפולמעכטיקונגען, בקשה־בריוו, פּראָטעסט־מעלדונגען, בריוו און קוויטונגען, דעפּעשן.

19) אינטערוויוען — מיט שרייבער, מיט פירער פון אינסטיטוציעס.

20) איבערזעצונגען. פאַראַן א סך אָנהענגער פון איבערזעצונגען; זיי האַלטן, אַז די מעטאָדע פון איבערזעצונגען דאַרף שטאַרק אָנגעווענדט ווערן. „עס וועט זיין א גרויס פאַרדינסט פונעם ליטעראַטור־לערער, — האָט איינער אַזאַ מעטאָדיסט געשריבן, — ווען ער וועט אויף איבערזעצונגען איבערצייגן זיינע תּלמידים, אַז יעדער קלאַסיש ווערק איז פולשטענדיק שיין נאָר אויף דער אייגענער שפּראַך, און אַז קיין שום איבערזעצונג וועט נישט

פאַרבייטן דעם אָריגינאַל, ווייל יעדע שפּראַך דריקט אויס יעדן איינדרוק אויף איר אופן". עס איז איבעריק דאָ צו דערווייזן, אַז די געדאַנקען האָבן פּלאַץ אויך בנוגע צו יידיש.

***

גאָר אַ סך אַכט דאַרף דער לערער לייגן אויפן געלעגנהייט־לעכן שרייבן פון די שילער — יעדער באַזונדער און דער גאַנצער קלאַס. די דאָזיקע רגילות דאַרף מען איינשטעלן אין קלאַס שוין פון די ערשטע שטופן. די קינדער דאַרפן קוקן אויף זייער שרייבן, — סיי פאַר זיך אליין און סיי „עפנטלעך" פאַרן גאַנצן קלאַס, — ווי אויף אַ ביז גאָר נאַטירלעכער זאַך. דער לערער דאַרף אָרויינציען די קינדער אינעם דאָזיקן פּראָצעס פון שרייבן, ער דאַרף געבן זיין אייגענע איניציאַטיוו און אויך אַרויסרופן אַזעלכע ביי די קינדער. עס טאָר נישט דורכגעלאָזן ווערן קיין שום געלעגנהייט, כדי צו פאַר־פּיקסירן אין שריפטלעכער פאָרעם — דאָס געדעדטע, איבערגעלעבטע, געשעענע אין קלאַס. עס דאַרף ברייט פּראַקטיקירט ווערן די סיסטעם פון מעלדונ־גען און פּלאַקאַטן, וועלכע ווערן געגרייט און אויסגעפּאַרטיקט דורך די קינדער גופא. מעלדונגען פון שול, פון קלאַס, פון דער קינדער־פאַר־וואַלטונג, פון לערער, פאַרוואַלטער — אַלץ דאַרף געשריבן ווערן אויפן טאָוול, אויף פּלאַקאַטן.

מוסטערן פון פּלאַקאַטן: היינט אַ שיינער וועטער, אַ פראָסט; היינט איז מישהלעם געבורטסטאָג; מאָרגן גייען מיר אויף אַן אויספלוג אין זאָאָלאָגישן גאָרטן; נעכטן זענען ביי אונדז געווען געסט אין קלאַס; היינט דעם 12טן מערץ האָט אויפגעבליט אונדזער היאַצינט; נאָך אַ שווערער קראַנקייט איז יאַנקעלע היינט ווידער געקומען אין שול; מאָרגן פאַרט אַוועק לאהלע אין קינדער־סאַנאַ־טאָריע; מאָרגן איז ביי אונדז אַ וויכטיקע קינדער־פאַרזאַמלונג; אַלע קינדער דאַרפן זיך באַטייליקן אין דער געלטזאַמלונג פאַר דער אָפּגעברענטער שול אין שכנהשן שטעטל, פאַר די אייראָפּעיִשע קינדער.

צו דעם מין אַרבעטן געהערן אויך די וואַנטצייטונגען, סיסטעמאַטישע אָדער געווידמעט אַ דאַטע צי אַ געשעעניש, צי דעם אָנקומען פון פרילינג. אַהער געהער אויך דאָס פירן אַ טעגלעכע ראַדיאָ־צײַ־טונג, וועלכע ווערט געלייענט אויף דער גרויסער פויזע, פאַרן אַריינגיין אין די קלאַסן. סיי פאַר דער וואַנטצייטונג, סיי פאַר דער ראַדיאָ־צייטונג דאַרפן די קינדער אויסקלייבן אַ רעדאַקציע, אין וועלכער עס דאַרף אויך זיין פאַרטראָטן איין לערער.

דער לימוד פון ליטעראַטור

א) די צילן פון ליטעראַטור-לימוד

די סיסטעם פון אונדזער שול־בילדונג ווערט אַלץ רייכער און קאָמפּליציר־טער. עס איז ביי אונדז אויסגעוואַקסן אַ היפּשע נעץ פון עלעמענטאַרע אָנהייב־שולן און מיטעלע לערן־אַנשטאַלטן. מיר פאַרמאָגן אויך נאָכמיטאָג־שולן און אוונטקורסן מיט אַן ערנסטן פּראָגראַם. און עס קאָן נישט זיין קיין שום ספק, אַז אין די אַלע אויסגערעכנטע טיפּן לערן־אַנשטאַלטן מוז דער לימוד פון יידישער ליטעראַטור פאַרנעמען אַ בכבודיקן אָרט. אָבער דאָס אוועקשטעלן ווי געהעריק דעם דאָזיקן לימוד באַגעגנט ביי אונדז אַ סך אויסערלעכע און אינערלעכע מניעות, און עס איז איינע פון די הויפּט-אויפגאַבעס פון אונדזער פּעדאַגאָגישן געדאַנק אויפצווייזן די דאָזיקע מניעות און מיטהעלפן וואָס גיכער זיי צו באַזייטיקן.

ביי אַ געוויסן קרייז לערערשאַפט אין דער יידיש־וועלטלעכער שול אין פאַרמלחמהדיקן פּוילן האָבן מיר אַ צייט לאַנג געזען אַן אויסגעשפּראָכענע סקעפּטישע באַציונג צו דעם ענין פון שטודירן מיט דער יוגנט די ליטעראַטור בכלל. די דאָזיקע באַציונג האָט איר שורש געהאַט אינעם נישט דערשאַצן דעם דערציִונג־ווערט פאַר דער יוגנט פונעם קינסטלערישן וואָרט; אַ טייל לערער ווידער האָט געהאַלטן, אַז אין דער נייער שול מיט אירע אַרבעט־פּרינציפּן דאַרף די גאַנצע בכורה אָפּגעגעבן ווערן נאָר די לימודים, וואָס פאַרפולקאָמען דעם כוח פון האַנט און אויג. דער ווערבאַליזם ווערט דאָ אידענטיפיצירט מיט אַלץ, וואָס איז פאַרבונדן מיטן וואָרט, מיטן בוך — און דאָס ווערט דערקלערט פאַר אַן עבודה־זרה, וואָס דאַרף צעשמעטערט ווערן דורך דער געשיקטער האַנט פונעם פרייען לערער...

דאָס שטודירן ליטעראַטור, — האָבן די דאָזיקע לערער מורא, — וועט פאַרוואַנדלט ווערן אין פּוסטע ווערטער־איבונגען, וועט אָנפילן די קעפּ פון די תלמידים מיט הוילע פראַזעס אָן שום קאָנקרעטן אינהאַלט און וועט זיי אָפּרייסן פון רעאַלן לעבן... אָנשטאָט אוועקצושטעלן די תלמידים אין אַן אַטמאָספער פון אַרבעט, עקספּערימענטן און באַאָבאַכטונגען, אַקטיווקייט און שאַפונג,

טראָגט זיי דער לימוד פון ליטעראַטור אַריבער אין אַן אַטמאָספער פון פרעמדע איבערלעבונגען, פון פאַנטאַסטיק און ראָמאַנטיק, פון סכאָלאַסטיש־פּילפּולים־טישע שמועסן אאַ״וו.

אין די געבראַכטע טענות שטעקט אַ גרויסע מיספּאַרשטייעניש, וואָס נעמט זיך, נאָך אונדזער מיינונג, אָט פון וואָס: די דאָזיקע לערערס פאַרמאָגן נישט קיין איינהייטלעך גאַנצע „פּעדאַגאָגישע״ וועלט־אַנשויונג, עס פעלט זיי דער באַשטימטער קלאָרער דערציונג-אידעאַל, וואָס זאָל באַלייכטן דעם וועג פון זייער אַרבעט. דעריבער שפּילט אין זייער געדאַנקען־גאַנג אַזאַ גרויסע ראָל — דאָס צופעליקע, ציימווייליקע. איבער איינצלהייטן און באַזונדערע מאָמענטן לאָזן זיי פאַרביי דאָס גאַנצע און דאָס שטענדיקע. איבער די ביימער באַמערקן זיי נישט דעם וואַלד.

ווי מיר האָבן שוין אויבן דעם ענין אַרומגערעדט באַריכות, האָט פאַר דער מאָדערנער פּעדאַגאָגיק די דערציונג אַ קלאָרן און ברייטן אינהאַלט. איר ענדציל איז — צוגרייטן די קינדער צו דער פאַרווירקלעכונג אין לעבן פון די אידעאַלע, אייביק־מענטשלעכע ווערטן. „די דאָזיקע לאָגישע, עסטעטישע ווערטן זענען די נייטיקע אידעאַלן פון יעדן מענטשלעכן לעבן, וואָס וויל זיין זינענפול. שאַפן די דאָזיקע ווערטן אויפן וועג פון קענטעניש און חברשאַפט, קונסט און לעבן... אינדוסטריע, געזעץ, מאָראַל... דאָס איז די אַלגעמיינע אויפגאַבע פון דער קעמפנדיקער מענטשהייט... דערציען — הייסט גרייטן צום לעבן... דערי־בער באַשטייט די דערציונג אין דעם, אַז מען זאָל איינפלאַנצן אין די יינגלעך און מיידלעך אַ ווילן און אַ פעיקייט צו פאַרווירקלעכן די אידעאַלע ווערטן״ *). דאָס איז דער איינציקער וועג צו איינפלאַנצן אין דעם אונ־טערוואַקסנדיקן דור אויפריכטיקע לעבנסלוסטיקייט און מוטיקייט, זעלבסט־באַהערשונג און קולטור.

דאָס זעלבע דריקט אויס דער פּראָפ׳ ר יי ן אין זיין באַגרינדונג פון דער דערציונג־טעלעאָלאָגיע. „דער ציל פון דערציונג, — לייענען מיר אין זיין „פּעדאַגאָגיק״ — ווערט דערגרייכט דאָרט, וואו די פּערזענלעכקייט זאָרגט אומאויפהערלעך וועגן דעם, צו אויסדריקן איר ווירקלעכן ווילן אין הסכם מיטן אידעאַלן ווילן... אויף דער פאָדערונג וועגן איינהייטלעכקייט אין דער דערציונג־אויפגאַבע קאָן מען ענטפערן מיטן אָנווייז אויפן עטישן אידעאַל פון דער מענטשלעכער פּערזענלעכקייט, צו וועלכער ס׳דאַרף דערפירט ווערן דער תּלמיד״.

---

*) ב. מינסטערבערג — די פּסיכאָלאָגיע און דער לערער.

אינעם ערשטן קאַפּיטל פון אונדזער אַרבעט האָבן מיר באַהאַנדלט די וועגן און מיטלען, מיט וועלכע די היינטיקע פּעדאַגאָגיק שטרעבט צו דערגרייכן דעם אָנגעמערקטן אידעאַל. אויפוועקן אינעם תּלמיד זיינע פעיקייטן צו באַאָבאַכטן און באַמערקן; איינפלאַנצן אין אים געפיל פון מענטשלעכער זעלבסטאַכטונג און ליבע צו פרייהייט; — מיט איין וואָרט *אָרגאַניזירן דאָס גאַנצע קינדערישע באַוואוסטזיין* — אָט דאָס איז דער וועג, מיט וועלכן די פּעדאַגאָגיק קאָן דערפירן דעם תּלמיד צום תּכלית־השלימות, אים ברענגען צום קוואַל פון אייביקן גליק...

מיט דער זעלבער אַלגעמיינער מאָס דאַרפן מיר צוגיין צו דער אַוועקגעשטעלטער פראַגע וועגן דעם לימוד פון ליטעראַטור אין אונדזער שול. ווי ביי אַלע אַנדערע לימודים, קאָן דאָ פאַר אונדז נישט דינען אַלס איינציקע קריטעריע די אָנשווילעכקייט אָדער די פאַרבונדנקייט מיט האַנטאַרבעט. דאָס איז אַ פּרט. נישט אין דעם ליגט דער אַלגעמיינער סימן פון דער נוצלעכקייט און נייטיקייט פונעם לימוד אין שול. *צי העלפט דאָס שטודירן ליטעראַטור — דער דערגרייכונג פון די אייביק־מענטשלעכע און אייגנאַרטיק־נאַציאָנאַלע אידעאַלן?* — אַזוי דאַרף מען שטעלן די פראַגע. און אונדזער טיפסטע איבערצייגונג איז, אַז אויף דער פראַגע קאָן זיין נאָר אַ פּאָזיטיווער ענטפער. און דעריבער וועלן מיר מיטן גאַנצן כּוח פאַרטיידיקן די נייטיקייט דערפון, אַז דאָס שטודירן די ליטעראַטור זאָל אין אונדזער שול־סיסטעם פאַרנעמען דעם ברייטסטן אָרט, צוגעפּאַסט צו דער געגעבענער מדרגה פון דער שול און פון די תּלמידים.

די פראַגע וועגן דער נייטיקייט און צילן פונעם ליטעראַטור־לימוד האָט שטענדיק פאַרנומען די פּעדאַגאָגיק פון אַלע מאָדערנע פעלקער.

נאָך אַ סך יאָרן פאַר דער ערשטער וועלט־מלחמה האָבן די בעסערע רוסישע שפּראַך־ און ליטעראַטור־מעטאָדיקער געפירט אַ קאַמף מיט די רוסישע ביוראָקראַטיש־דערציִיִגענע לערער, וועלכע האָבן געקוקט אויפן לימוד פון ליטעראַטור טרוקן־פאָרמאַליסטיש און האָבן לחלוטין נישט פאַרשטאַנען, ווי אויסצונוצן די רייכע אוצרות פון יענעם דערציונג־שטאָף, וואָס איז פאַרבאַהאַלטן אין די בלעטער פון דער ליטעראַטור. די דאָזיקע מעטאָדיקער האָבן גלענצנד באַגרינדעט זייער דעמאָלט נייעם, געזונטן שטאַנדפּונקט אויפן ליטעראַטור־לימוד, און זיי האָבן סוף־כּל־סוף גובר געווען.

איינער פון זיי, למשל, וו. סטאָיונין האָט געטענהט:

„יעדער אמת־עסטעטיש ווערק שפּיגלט אָפּ אין זיך דאָס לעבן, די ווירקלעכקייט, מיט וועלכער עס זענען פאַרבונדן אַ סך מאָראַלישע, געזעלשאַפטלעכע און אַנדערע פראַגן. אַנאַליזירנדיק אַזאַ ווערק, מוזן מיר אומבאַדינגט באַטראַכטן גענוי זיין אינהאַלט, אַן דעם איז אוממעגלעך אפילו נאָר די איינע עסטעטישע אָפּשאַצונג... אויף אַזאַ אופן פאַראייניקן זיך דאָ סיי די אינטעלעקטועלע אַנטוויקלונג, סיי די מאָראַלישע און סיי די עסטעטישע; איינס העלפט דעם אַנדערן. דעם תּלמידס געדאַנק ווערט אומאויפהערלעך געמונטערט דורך פראַגן, וואָס זענען נאָענט צום אַלגעמיין מענטשלעכן לעבן און דעריבער אינטערעסירן זיי אים לעבעדיק און זענען נישט פאַר אים קיין אבסטראַקציע"...*) ווי דער לעזער זעט, שאַצט דאָ אָפּ דער באַוואוסטער מעטאָדיקער פון דער רוסישער שפראַך דעם פילזייטיקן ווערט פון דעם ליטעראַטור־לימוד אין אַלע אַנגעמערקטע פּרטים. ער זעט אין אים דעם טייערסטן דערציונג־שטאָף.

דעם זעלבן שטאַנדפּונקט געפינען מיר אויך ביי אַ צווייטן רוסישן פּעדאַגאָג פון עלטערן דור — ביי וויקטאָר אָסטראָגאָרסקי. ער איז איבערצייגט, אַז אין רעזולטאַט פון דער „ליטעראַרישער בילדונג", וועלכע ער פאַרטיידיקט, וועט זיך ביי דער רוסישער יוגנט באַקומען „אַ באַזונדערס געוואונטשענע גייסטשטימונג, וואָס מיר וואָלטן אָנגערופן עטיש־עסטעטישע. די דאָזיקע שטימונג וועט זיך אויסדריקן אין ליבע צו דער אייגענער און אַלגעמיין מענטשלעכער ליטעראַטור, אין אַכטונג צו די גרויסע ליטעראַרישע טוער, צום געדאַנק, טאַלאַנט; אין אַ געוויסן אידעאַליזם, וואָס פעלט איצט דער יוגנט, ד"ה אין מאָראַלישע פאָדערונגען, אין אָפּקערן זיך פון אַלעם שלעכטן און וואולגאַרן, און אין אַ שטרעבונג צו אַלעם דערהויבענעם, איידעלן... די דאָזיקע עטיש־עסטעטישע שטימונג וועט, פון איין זייט, צוגעבן אַ ריכטונג און פאַרשטאַרקן דעם ווילן צו אַלעם גוטן; פון דער צווייטער זייט... העלפן דער יוגנט ריכטיק און מיט פאַרשטאַנד זיך באַציען צו די דערשיינונגען פון לעבן און צו די ליטעראַטור־ווערק **).

אָבער זאָל דער לייענער נישט טראַכטן, אַז אויף אַזאַ אַרט אָפּשאַצונג פון דער ליטעראַטור, פונעם קינסטלערישן וואָרט בכלל, זענען טאַקע פעיק נאָר די „ווערבאַליסטן", קאָנסערוואַטיווע אָנהענגער פון ספרים־שול, פון דעם „סכאָלאַסטישן" אונטעריכט. הן ביי די אָנהענגער פון דער „פּסיכאָלאָגישער שיטה" אין דער פּעדאַגאָגיק, הן ביי די חסידים פון „אינדיווידואַליסטישער"

*) וו. סטאָיונין — וועגן אונטעריכט פון דער רוסישער ליטעראַטור, ספּ"ב, 1898, 5טע אויסג' ז' 8 .

**) וו. אָסטראָגאָרסקי — שמועסן וועגן אונטעריכט פון ליטעראַטור, 3טע אויסג' 1904 ז' 9. אינטערעסאַנט זענען אויך אין דעם פּרט זיינע בריוו וועגן עסטעטישער דערציונג.

דערציונג און אַרבעט־פּרינציפּן — געפינען מיר אויך נישט ווייניקער פעסטע מיינונגען, וואָס פאַרטיידיקן דעם גרויסן ווערט פונעם ליטעראַטור־לימוד אין דער סיסטעם פון בילדונג און דערציונג. דער דייטשער פּעדאַגאָג פּ. ג א נ ס ב ע ר ג, וועמען קיינער וועט געוויס נישט חושד זיין אין באַזונדערער ליבע צו ווערבאַליזם און אין שנאה צו דער אַרבעטשול, האָט אין זיין „ פּ ע ד א ג א ג י ק" געווידמעט אַ סך זייטן מיט ראָמאַנטישע שבחים לכבוד דער פיל-ווערטיקייט פון בוך, פון דער ליטעראַטור. דאָס זענען אפשר די שענסטע בלעטער אין דעם ווערק.

אָט זענען אַ פּאָר שטעלן, וואָס זענען שייך צו דעם ענין: ...„און דאָך, — זאָגט ער, — הערשט דאָס וואָרט איבער דער וועלט און אירע דערשיינונגען, איבער די מענטשן און זייערע מעשים... דאָס גרויסע, איידעלע וואָרט בלייבט קיין מאָל נישט נאָר נישט מער ווי אַ וואָרט; עס איז אויך אַלע מאָל אַ קלאָרער פּועל־יוצא, אַ טיפע איבערלעבונג אָדער אַן עטישע האַנדלונג".

די דאָזיקע מיינונג גאַנסבערגס איז אין פולן הסכם מיט דער וויסנשאַפט־לעכער טעאָריע, וואָס באַנעמט דעם מהות פון דער ליטעראַטור, אַלס אַ פּסי־כאָלאָגישע דערשיינונג. שפּעטער וועלן מיר זיך אומקערן צו דעם דאָזיקן וויכטיקן קוק אויפן קינסטלערישן וואָרט, אָבער דאָ אינטערעסירט אונדז נאָר די מיינונג פון פּ. גאַנסבערג, אַלס אָנפירער פון אַ באַשטימטער „לינקער" ריכטונג אין דער פּעדאַגאָגיק. פּונקט ווי די „שריפטמענטשן", פּונקט ווי די ווערבאַליסטישע אָנהענגער פון דער ספרים־ און סופרים־שול, פּאַרמאָגט אויך דער דאָזיקער אָנהענגער פון דער „נייער שול" געגנוג באַגייסטערונג ביי זיין הויכן אָפּשאַצן דאָס בוך, די ליטעראַטור.

„מיטן בלוט, — לייענען מיר ביי אים אין אַן אַנדער אָרט, — וואָס פּולסירט אין די בעסטע שאַפונגען פון דער נאַציאָנאַלער ליטעראַטור, דאַרף זיך שפּייזן אונדזער יוגנט. זי שטרעבט אַליין דערצו. מיט פאַרביטערטקייט שטויסט זי אָפּ פון זיך דעם אומעטיקן און וואולגאַרן מאַטעריאַל, וואָס די שול און די לערנביכער רוקן איר אונטער מיט דער פולער האַנט. זי וויל, מע זאָל זיך צו איר באַציען ערנסט. מיר ווייסן גאָר נישט, אויף וואָס אונדזער יוגנט איז פעיק, ווי געזונט זי דענקט, ווי הייס עס זענען איר פאַנטאַזיע, ליבע און באַגייסטערונג. ו ו אָ ר ו ם ד אָ ס א ל ץ צ ע פ ל א ק ע ר ט ז י ך א י ן א י ר, ב ע ת ז י ק ו מ ט א י ן ב א ר י ר מ י ט ד י ג ר ו י ס ע ו ו ע ר ק, מ י ט ד י ל י ט ע־ ר אַ ר י ש ע א ו ן ה י ס ט אָ ר י ש ע ג ד ו ל י ם. וואָס פאַר אַ באַצווינגענדיקער מאָראַלישער כוח, וואָס פאַר אַ רחבות אין אידייען — אין דעם איינעם „ווילהעלם טעל"!.... דאָס ב ו ך דאַרף זיין דעם

לערערס באַגלייטער, מיט וועלכן ער טאָר זיך נישט צעשיידן, — נישט דאָס לערנבוך, נאָר די אויסגעוויילטע, אינטערעסאַנטע און לעבעדיקע קינסטלערישע ווערק"...

אפילו ביי די פאָרשטייער פון דער מאָניסטישער (ביאָלאָגישער) שטרע־מונג אין דער פּעדאַגאָגיק געפינען מיר אויך אַן אויפמערקזאַמע באַציונג צום לימוד פון שפּראַך און געשיכטע פון ליטעראַטור — און זיי פאַרטיידיקן די נייטיקייט ברייט אַוועקצושטעלן דאָס אין דער אַכט־יאָריקער פאָלקסשול.

וועגן דעם, וואָס פאַר אַ באַטייט עס גיבן צו דעם לימוד פון שפּראַך און דערלערנונג פון דער נאַציאָנאַלער קלאַסישער ליטעראַטור די פאָרשטייער פון „העבאַרטיאַניזם" — איז שוין נישטאָ וואָס צו רעדן. אין זייערע סכעמאַטישע שולפּלאַנען פון די לימודים פאַרנעמט ליטעראַטור דעם בכבודיקסטן אָרט און עס ווערט איר צוגעגעבן סיי אַן עסטעטישער, סיי אַן עטישער באַטייט.

דער אַלגעמיינער יראת־הכבוד פאַרן לימוד פון ליטעראַטור דאַרף מאַכן פאַר אַלעמען קלאָר און פעסט, אַז ביי ריכטיקע מעטאָדן קאָן דער דאָזיקער לימוד ברענגען די גרעסטע נוצן און ווערן איינער פון די זיילן פון דער גאַנצער דערציונג-סיסטעם אין פאָלקשול.

ביי אונדז, אין יידישן לעבן, שפּילט די ליטעראַטור אַ באַזונדערס גרויסע ראָל, דאָס איז אפשר דער איינציקער ווינקל, וואו מיר האָבן איינגעהאַלטן אונדזער אייגנטימלעכקייט, וואו דעם פאָלקס „איך" און פאַנטאַזיע ווערן פריי געלייטערט און געקריסטאַליזירט. פון דער צווייטער זייט, קאָן נישט זיין קיין שום ספק, אַז אויך א ו נ ד ז ע ר ליטעראַטור אַנטהאַלט אין זיך גענוג אמת־קינסטלערישן שטאָף, וועלכער קאָן דינען צוליב דער עטישער, עסטעטישער און אויפקלער־אינטעלעקטועלער דערציונג פון אונדזער יונגן דור.

וואָס איז שייך דער מורא, אַז דער לימוד פון ליטעראַטור קאָן פאַרוואַנדלען די תלמידים אין רעזאָנערן און פּלאַפּלער, איז דאָס אָפּהענגיק נישט פונעם לימוד אַליין, נ אָ ר פ ו ן ד י מ ע ט אָ ד ן, וואָס ווערן דערביי באַנוצט. שלעכטע מעטאָדן און שלעכטע לערן־אופנים קאָנען גרינג אַוועקהרגענען אפילו די פּרייסטע שול מיט די פּרייסטע אַרבעט־פּרינציפּן. דעריבער דאַרפן מיר אָפּוואַרפן אַלע „מאָדערנע" שרעקווערטער און וואָרענונגען פון די פרעדיקער פון דער „נייער אַרבעטשול" און א ו י ך א י ן א י ר ע וו ע נ ט מיט אַלע כוחות און ווי געהעריק אויסנוצן דעם אייביק פרישן קוואַל פון קונסט און שאַפונג, מיט וועלכער עס האָבן אַזוי באַרייכערט די יידישע ליטעראַטור אונדזערע פּאָעטן און קינסטלער.

***

די יידיש־וועלטלעכע שול אין פאַרמלחמהדיקן פּוילן האָט פון סאַמע אָנהייב פון איר עקזיסטענץ אַקצעפּטירט דעם לימוד פון ליטעראַטור אין פאָלקשול. אויף דער ערשטער לערער־קאָנפערענץ פון די ציש"אָ־שולן (דעצעמבער 1923) האָט דער רעפערענט ח' גרשון פּלודערמאַכער זיך געקלאָגט, אַז „דער לימוד פון דער יידישער ליטעראַטור ווערט דורכגעפירט דאָס רוב פולשטענדיק סיסטעמלאָז, ס'איז נישט פאַראַן אַפילו קיין איינהייטלעכקייט בנוגע דעם אויסוואַל פון שריפטשטעלער פאַר דעם ליטעראַרישן אַנאַליז אין שול".וועגן דעם עצם־ענין איז קיין פראַגע נישט געשטאַנען, מע איז שוין דאַן אַרויסגעגאַנגען פון דער הנחה, אַז ליטעראַטור ווי אַזעלכע מוז פאַרנעמען אַן אָרט אין אונדזער פאָלקשול, אַז פאַר איר שטייען גרויסע דערציערישע אויפגאַבן. די רעזאָלוציע פון יענער קאָנפערענץ האָט נישט געהאַלטן פאַר נייטיק צו פאָרמולירן די צילן פון ליטעראַטור־לימוד, אָבער די פּראַקטישע זייט האָט זי גאַנץ קלאָר אָוועקגעשטעלט: „די תלמידים דאַרפן אַריינגעפירט ווערן אין דער איינגנטימלעכער שאַפונג־לאַבאָראַטאָריע פון דער יידישער שפראַך און ליטעראַטור, זיי דאַרפן אויך באַקאַנט ווערן מיט אוניווערסאַלע מאָטיוון און מיט די שאַפונגען פון דער וועלט־ליטעראַטור (איבערגעזעצט אין יידיש)."

די צווייטע לערער־קאָנפערענץ פון די ציש"אָ־שולן (דעצעמבער 1926) האָט די צילן פון יידיש־לימוד פאָרמולירט אין אַ באַזונדער רעזאָלוציע, אָבער זי האָט זיך ווידער אַ מאָל באַגרענעצט בלויז מיט די ריין פּראַקטישע פראַגן מכוח דעם מאַטעריאַל און דעם קורס, און נאָר טיילווייז איז דאָ באַרירט איין פּרינציפּיעלער מאָמענט: „ביים אויסוואַל (פון די אויטאָרן) דאַרף מען נעמען ווערק, וואָס זייער שטאָף האָט אַן עסטעטישן, סאָציאַלגעזעלשאַפטלעכן און היסטאָריש־ליטעראַרישן ווערט". אָבער ציטירנדיק דעם דאָזיקן טייל פון דער רעזאָלוציע וועגן דעם לימוד פון ליטעראַטור, פאַרלויפן מיר, אייגנטלעך, דעם וועג און באַרירן שוין פראַגן, וואָס ווערן באַהאַנדלט אינעם צווייטן קאַפּיטל פון דאָזיקן אַרטיקל.

אַ סך ערנסטער איז צוגעגאַנגען צום ענין ליטעראַטור די דריטע לערער־קאָנפערענץ פון די ציש"אָ־שולן, יוני 1937. דאָ זענען שוין אויסגעהערט געוואָרן צוויי באַזונדערע רעפעראַטן וועגן ליטעראַטור־לימוד אין שול, דאָ איז אָנגענומען געוואָרן אַ ספּעציעלע רעזאָלוציע וועגן ליטעראַטור־לימוד, וואו עס איז געזאָגט: „שוין פון די ייגנסטע לערן־יאָרן דאַרף מען אַריינפירן ליטעראַטור אין אייגנטלעכן זין פון וואָרט. אין די קינדער דאַרף איינגעפלאַנצט ווערן ליבע און דרך־ארץ צו דער יידישער ליטעראַטור. אָנהייבנדיק פון 5טן קלאַס אָן, דאַרף מען פירן אַ סיסטעמאַטיזירטע אַרבעט, כדי וואָס גרינטלעכער צו באַקענען די קינדער מיט אונדזערע קלאַסיקער. אָבער גלייכצייטיק דאַרף מען שענקען פולע

אויפמערקזאַמקייט און ערנסטע באַציונג אונדזער נייער און יינגסטער ליטע־ראַטור".

די ח'טע ח יי מ ס אָ ן האָט איר רעפעראַט געבויט אויף דעם פאָלגנדיקן פּרינציפּ: „מיין צוגאַנג צו דער ליטעראַטור איז אַ היסטאָריש-וויסנשאַפטלעכער. ליטעראַטור האָט אַ שייכות צו דער געזעלשאַפט. אין דער געזעלשאַפט קומען פאָר קאַמפן צווישן אידעאָלאָגיעס פון פאַרשידענע שיכטן, און דאָס מוז זיך אָפּשפּיגלען אין דער ליטעראַטור. ביים לערנען ליטעראַטור דאַרף מען דאָס אַלץ נעמען אין אַכט".

דער צווייטער רעפערענט, ש. מ ע נ ד ע ל ס אָ ן, האָט גערעדט וועגן די אויפגאַבן פונעם לימוד: „דער ליטעראַטור־לימוד דאַרף האָבן אין אויג דעם ציל צו ווירקן אויפן כאַראַקטער פון קינד און אַרויסרופן ביי אים די שעפערישע כוחות, וואָס קאָנען פונאַנדערגעוויקלט ווערן דורך קינסטלערישער ליטעראַטור... מיר מוזן אויסגעשטאַלטיקן דעם קולטור־באַוואוסטזיין ביי אונ־דזערע קינדער. עס דאַרף אין זיי איינגעפלאַנצט ווערן באַציונג און גלויבן אין דער יידישער ליטעראַטור. דאָס קאָן דערגרייכט ווערן נאָר דורך שאַפן אַ נאָענטע אינטימע באַציונג צו שרייבער און זייערע ווערק... דער ליטעראַטור־לימוד דאַרף געפירט ווערן פון דערציערישן, געזעלשאַפטלעכן און פּסיכאָלאָגישן שטאַנדפונקט".

מיר זעען, בכן, אויף דער דריטער קאָנפערענץ אַ ברייט פונאַנדערגעוויקלטע פּאָזיציע פון דער יידישער ליטעראַטור אין אונדזער פאָלקשול. און עס איז קיין וואונדער נישט: איז דאָך די דאָזיקע קאָנפערענץ געשטאַנען אונטערן צייכן פון דער גראַנדיעזער שלום-עליכם-אויסשטעלונג, וועלכע האָט אַזוי באַשיינפער־לעך באַוויזן די אינטימע פאַרבינדונג פון אונדזערע קינדער מיט איינעם פון די בעסטע פאָרשטייער פון דער יידישער ליטעראַטור. די דאָזיקע אויסשטעלונג איז, אייגנטלעך, געווען דער גרעסטער טריומף פונעם ליטעראַטור־לימוד אין דער ציש"אָ-שול, זי האָט אָפּגעשפּיגלט בעסער ווי וועלכע עס איז רעזאָלוציע די אמתע שטעלונג פון אונדזער שול צו דער יידישער ליטעראַטור, זי האָט געוויזן, וואָס פאַר אַן אָרט די ליטעראַטור פאַרנעמט פאַקטיש אין אונדזער שול און אינעם באַוואוסטזיין פון אירע תלמידים. און פון דער אַנדערער זייט האָט די אויסשטעלונג געוויזן, וואָס פאַר אַ מעכטיק געוועער ליטעראַטור קאָן זיין אין די הענט פון אונדזער פאָלקשול, וואָס פאַר אַן אומגעהייערע שעפע־רישקייט אונדזערע קינסטלער און קלאַסיקער קאָנען אויפוועקן אין די קינדער. אין דעם פּרט איז אפשר נאָך מער באַלערנדיק געווען די מענדעלע-אויסשטעלונג, וועלכע איז צושטאַנד געקומען מיט אַ יאָר פריער פאַר דער ש"ע-אויסשטעלונג, און וועלכע האָט געפירט די לערערשאַפט צו דעם זעלבן באַוואוסטזיין און

אָנערקענונג פון דער גרויסער פּעדאַגאָגישער באַדייטונג פונעם ליטעראַטור־לימוד אין אונדזער שול. וועגן ביידע אויסשטעלונגען וועלן מיר נאָך רעדן שפּעטער אין אַ באַזונדער פּאַראַגראַף.

⁂

צווישן די לערער פון די צוגאָב־שולן אין די אַמעריקאַנער לענדער קאָנען אַנטשטיין ספקות: וויבאַלד דאָס לשון פון די קינדער איז אַזוי נעבעכדיק, ווי־באַלד די צוגאָב־שול האָט אין איר רשות נאָר געציילטע שעהן, טאָ וואָס פאַר אַ זינען האָט עס צו רעדן דאָ וועגן אַ לימוד פון ליטעראַטור?

דער אמת איז אָבער אַן אַנדערער:

שוין אָפּגערעדט פון די מיטלשולן און סעמינאַרן, וואו דער לימוד פון ליטעראַטור קאָן און דאַרף פונאַנדערגעוויקלט ווערן אין דער פולער ברייט, איז אַפילו אין דער עלעמענטאַרשול אויך די לאַגע אַזאַ, אַז אימפּאָנירן קאָן מען די קינדער נאָר מיט ערנסטן, פולבאַטייטיקן, טיפן ליטעראַרישן מאַטעריאַל. גיט אַ קוק, וואָס די קינדער פון דער עלעמענטאַרער יידישער צוגאָב־שול לייענען אין ענגליש, און איר וועט גלייך באַנעמען, וואָס פאַר אַן אומזין עס איז צו קאָרמענען די קינדער מיט פּיצלעך און ברעקלעך פון דערציילונגען, מיט גע־קינסטלטע כלומרשט „קינדערשע" מעשיות פונעם באַקאַנטן כרעסטאָמאַטיע־טיפּ. אַפילו אין דער עלעמענטאַרער צוגאָב־שול קאָנען מיר אימפּאָנירן און געווינען די קינדער נאָר דורך דעם, וואָס זיי וועלן באַגרייפן, אַז די יידישע שול האָט צו טאָן מיט אַן אייגענער און אייגנאַרטיקער ל י ט ע ר א ט ו ר, מיט פּאָעטן און פּראָזאַיקער וואָס האָבן געבראַכט צום אויסדרוק זייערע פאָלקס טרוימען און ליידן, גלויבן און האָפענונגען. אין אַ געקירצטער רעדאַקציע, לעקסיש פאַראייפאַכט ווי מעגלעך, דאַרף מען צוטראָגן די קינדער פון דער צוגאָב־שול דאָס בעסטע, וואָס די יידישע ליטעראַטור פאַרמאָגט.

מען דאַרף פון די ערשטע טריט אָן דערציען די קינדער אינעם געדאַנק, אַז יידיש איז נישט קיין סומע פון ווערטער, יידיש איז נישט קיין מיטל אויף צו שרייבן אַ בריוול צו דעם זיידן אָדער דער באָבען, יידיש איז אַפילו מער ווי די שפּראַך פון טאַטע־מאַמע; יידיש איז אַ קולטור־דערשיינונג, אַ נאַציאָנאַל־פּסיכאָלאָגישע סיסטעם, אַן אייגנאַרטיקע, וועלטלעכע קולטור, ליטעראַטור; יידיש איז נאַציאָנאַלע גייסטיקע שאַפונג.

און דאָס האָבן די יידישע לערער אין די אַמעריקעס בפירוש גוט פאַר־שטאַנען.

אין דער צוגאָב־שול אין די פּ אַ ר׳ ש ט א ט ן האָט מען שטענדיק געשאָנקען אַ סך אויפמערקזאַמקייט דעם לימוד פון יידישער ליטעראַטור. אין

1932 איז אינעם אָרגאַן פון אַרב' רינג „אונזער שול" אָפּגעדרוקט אַ דעקלאַראַטיווער אַרטיקל פון א. ליעסין, און צווישן אַנדערן שרייבט ער דאָרט: „מיר האָבן יידישע שולן דערהויפּט נאָר דערפאַר, ווייל מיר ווילן, אַז אונדזערע קינדער זאָלן פילן, ווי מיר, די פאַרבינדונג מיט דעם יידישן פאָלק און מיט דער יידישער שפּראַך, אויף וועלכער עס רעדט דער גרעסטער טייל פון דעם יידישן פאָלק — מיט דער קולטור פון זייער פאָלק, מיט דער ל י ט ע ר אַ ט ו ר און מיט דער גרויסער וואונדערלעכער געשיכטע פון זייער פאָלק". אָט דער באַוואוסטזיין פונעם גרויסן ווערט פון דער יידישער ליטעראַטור אין דער דערציונג פונעם יונגן דור — האָט דורכגעדרונגען אַלע לערער און שול־טוער. אין דער דעקלאַראַציע (געשריבן דורך ז. יעפּרויקין), וואָס איז אָנגענומען געוואָרן אויף דער אַרבעטער־רינג־שול־קאָנפערענץ אין יאַנואַר 1934, לייענען מיר: „די מאָדערנע קולטור אין דער יידישער שפּראַך איז פאַר דעם יידישן אַרבעטער דאָ אין לאַנד, — פּונקט ווי אין אַלע אַנדערע לענדער — געוועזן דער שטאַרקסטער כּוח פאַר זיין נאַציאָנאַלער דערוואַכונג, פאַר דער אַנטוויקלונג פון זיין קלאַסן־באַוואוסטזיין. אָן דער אַנטוויקלונג פון דער יידישער קולטור, אָן דער שיינער ליטעראַטור, אָן דעם טעאַטער, אָן ביכער, וואָלט דער יידישער אַרבעטער פאַרבליבן פאַנאַטיש, אָפּגעשטאַנען, אומבאַוואוסטזיניק".

אויפן 8טן שול-צוזאַמענפאָר פון א"ר (1929) זענען אָנגענומען געוואָרן וויכטיקע באַשלוסן וואָס האָבן אַ שייכות צום לימוד פון ליטעראַטור:

„1) עס זאָלן אויסגעאַרבעט ווערן גענויע מעטאָדישע אָנווייזונגען, ווי אַזוי דורכצופירן דעם לימוד פון יידיש אין יעדן קלאַס.

„2) צונויפשטעלן אַ רשימה פון ביכער פאַר יעדן קלאַס, וואָס קינדער זאָלן לייענען אין דער היים.

„3) דער מאַטעריאַל וואָס דאַרף אַנאַליזירט ווערן אין די קלאַסן, זאָל איינגעטיילט ווערן ט ע מ אַ ט י ש.

„4) עס זאָלן צוגעגעבן ווערן פראַגעס און מוסטערן פון אַנאַליז.

„5) אין דער רשימה פון ביכער און מאַטעריאַלן זאָלן אומבאַדינגט אַריינגעשטעלט ווערן שאַפונגען פון נייערע יידישע שרייבערס אין אַלע לענדער".

אין 1931 איז פאַרעפנטלעכט געוואָרן אַ נייע פּראָגראַם „פון יידישער געשיכטע, יי ד י ש ע ר ל י ט ע ר אַ ט ו ר, געזעלשאַפטלעכע פראַגן און ביאָגראַפיעס פאַר די לעצטע צוויי יאָר אין די עלעמענטאַרע א"ר־שולן"; פאַר דער מיטלשול איז איינגעשטעלט געוואָרן אַזאַ סדר: „עס ווערט מער אַכט געלייגט אויף דעם ש ר יי ב ע ר, זיין לעבן און שאַפן. אין די לעצטע צוויי קלאַסן דאַרף דער לערער דורכגיין מיט די קינדער אין יעדן קלאַס צו צוויי גאַנצע ווערק. אין „ג": „מאָטל פּייסי דעם חזנס" פון שלום־עליכם און י אַ־

ס ע ל ע פון דינענזאָן; און אין „ד״: „קיין אַמעריקע״ און „קידוש השם״ פון שלום אַש״. יודל מארק האָט צונויפגעשטעלט א „פּראָיעקט פון א פּראָגראַם פאַר ליטעראַטור אין א״ר־מיטלשולן״ — דאָ זענען אַריינגעגאַנגען סיי פאָר־שטייער פון דער אַלטער, סיי פון דער נייער און נייסטער ליטעראַטור. — כ׳זענען געווען נאָך אַנדערע אַרבעטן אויף דעם געביט: למשל, אַ רשימה פון י. ל. פּרצס ווערק וואָס קענען אַריינגענומען ווערן אין פּראָגראַם פון יידיש־לימוד אין די עלעמענטאַרע שולן און אין מיטל־שול (צוזאַמענגעשטעלט פון א קאָמיסיע פון לערער).

אמת, דער א״ר־שול האָט געפעלט בנוגע דעם לימוד פון ליטעראַטור יענע קלאָרקייט, אנטשיידנקייט און צילבאוואוסטקייט, מיט וועלכע עס האָט זיך אויסגעצייכנט די צישאָ־שול אין פאַרמלחמהדיקן פּוילן. און גערעכט איז געווען ח. ב ע ז, ווען ער האָט, באהאנדלענדיק אין 1934 „די פּראָגראַמאַטישע ענדערונגען אין דער ארבעטער רינג־שול״ געקלאָגט זיך:

„די פּראָגראַם פון 1927 האָט דעם מאָמענט פון צילבאַשטימטקייט (פאַר באַזונדערע לימודים) אַרויסגעבראַכט מער ווי יעדע אַנדערע, איז דעריבער — אַ וואונדער פאַרוואָס בנוגע ליטעראַטור פעלט וועלכע נישט איז ציל־איינ־שטעלונג... די השגות וועגן ליטעראַטור־לימוד און די דערציערישע מעגלעכ־קייטן פון ליטעראַטור זענען זייער נעבעכדיקע... לגמרי אומפארשטענדלעך זענען די דריי ווייטערדיקע אָנווייזונגען פאַר די דריי איבעריקע סעמעסטערן אָנפאַנג־שול און שפּעטער פיר מאָל פאַר דער מיטלשול (זיי ווערן איבער־געחזרט וואָרט אין וואָרט): פאַרטיפן די ידיעות פון די תלמידים וועגן די עלעמענטאַרע ליטעראַרישע פאָרמעס! דער דאָזיקער מעטאָדישער צוגאַנג צו די אויפגאַבן פון ליטעראַטור אין דער אָנפאַנגשול איז אַ פאַלשער. פאַר קינדער איז פיל בעסער צו קאָנצענטרירן דעם מאַטעריאַל אַרום דעם תוך און נישט אַרום דער פאָרמע״.

און קריטיקירנדיק ווייטער די אַלטע פּראָגראַם, שרייבט ח. בעז: „וואָרעם וואָס סוגעסטירט די ליטעראַטור־פּראָגראַם אין לעצטן סך הכל? א) רעפּראָ־דוצירן דעם אינהאַלט, ב) באַשטימען די ליטעראַרישע פאָרמע, ג) מאָראַליזירן איבער די מעשים פון העלד, ד) פאַרגלייכן די טעמאַטיק פון באַזונדערע שרייבער.

וועגן פּונקט „א״ לאָזט זיך זאָגן אַז די פּראָגראַם האָט נישט אָנגעוויזן די פאַרשידענע וואַריאַציעס פון איבערדערציילן, זי האָט נישט אָנגעוויזן אויף די שעפערישע פאָרמען פון איבערדערציילן. וועגן פּונקט „ב״ לאָזט זיך אויס־זעצן, פאַרוואָס דאָס באַטראַכטן די מעשים פון העלד איז נישט אַוועקגעשטעלט געוואָרן אין שייכות צו צייט, סביבה און סאָציאַלן קאָנפליקט; וועגן פּונקט

„ג" לאָזט זיך פרעגן, פאַרוואָס האָט די פּראָגראַם בלויז אַ „משל" און נישט קיין קאָנקרעטע אָנווייזונגען, וואָס, ווען און ווערמען.

אין דעם פּרט פון אַ ריכטיקן אָנהייב צו פאַרשטיין די אויפגאַבן פון ליטעראַטור אין אַ סאָציאַליסטישער שול, איז שוין פיל בעסער די גאָר ערשטע פּראָגראַם. אויב אין אירע אָנווייזונגען פאַר די יינגערע קלאַסן איז זי אויך געווען מטושטש, פאַרמאָגט זי אָבער קלאָרקייט פאַרן קלאַס „ד".

די ליטעראַטור־פּראָגראַם איז געבויט סאָציאָלאָגיש, דער מאַטעריאַל ווערט טעמאַטיש איינגעטיילט. געוויס, ס'איז אָפּטמאָל נישט מער ווי סקאַר־באָווער נוסח, אָבער דאָך אַ דערגרייכונג. דער מאַטעריאַל מאַכט דעם איינדרוק פון אַ גלידערונג, וואָס האַלט זיך אָן פּרינציפּ — פון דער קעגנוואַרט צו דער נאָענטער פאַרגאַנגענהייט. פאַראַן חסרונות, אָבער וואָס האָט די צווייטע פּראָ־גראַם געטון די חסרונות אויסצובעסערן? זי האָט אָנשטאָט דער סאָציאָלאָגי־שער גענעבן די ריין־רעטאָרישע איינטיילונג, און אָפּטמאָל דאָס אויך נישט. די ריין־צופעליקע איינטיילונג פון דעם מאַטעריאַל מיט דער בלויזער אָנווייזונג צו פאַרטיפן די באַגריפן וועגן די ליטעראַרישע פאָרמעס".

אין דער פּראָגראַם פון 1931 זעט ח. בעז אַ גרויסן פּראָגרעס. בנוגע דעם ליטעראַטור־לימוד איז דאָ „באַשלאָסן געוואָרן צו אָרגאַניזירן די ליטע־ראַרישע ווערק און פראַגמענטן טעמאַטיש". די דאָזיקע פּראָגראַם קעמפט קעגן דער גרויסער צעפּיצלטקייט פון די לימודים אין דער א"ר־שול, און גרופּירט די לימודים אין דריי גרעסערע קאָנצענטרען. „די רעזולטאַטן, שרייבט ח. בעז, וועלן דעריבער מוזן זיין מער ווערטפולע און קערנדיקע. קינדער וועלן בעסער פאַרשטיין די ליטעראַרישע מוסטערן, ווייל דער לערער וועט זיין ביכולת אָפּצושטעלן זיך מער אויף דער סביבה, אויפן שטייגער לעבן, אויף די לעבנס־סתירות, וואָס דאָס קינסטלערישע ווערק שפּיגלט אָפּ... קיין זינד קעגן דער ליטעראַטור ווערט נישט באַגאַנגען דורכדעם, וואָס זי ווערט געשטעלט אין אַ באַוואוסטזיניקער, נישט אין קיין צופעליקער קאָרעלאַציע"...*)

אַ סך מער צילבאַוואוסטקייט בנוגע דעם ליטעראַטור־לימוד האָבן אַרויס־געוויזן די קאַנאַדער שולן. מיר וועלן דאָס אילוסטרירן מיט אַ פּאָר ביישפּילן:

אינעם זאַמלבוך וועגן דער ווינניפּעגער שול „דרייסיק יאָר י. ל. פּרץ שול" (1944) דערציילט דער לערער פּאַליקזאַלף אין זיין אַרטיקל „וואָס דאַרף זיין דער הויפּט־ציל פון ליטעראַטור־לימוד אין אונ־דזערע שולן" — ווי אַזוי עס איז אָוועקגעשטעלט דער דאָזיקער לימוד אין

*) שול אלמאנאך, פילאדעלפיע אפריל 1935.

יענער שול; ער אילוסטרירט עס מיטן באַריכט, ווי אַזוי מ׳האָט דאָ אינעם זיבעטן קלאַס שטודירט ש. אַשס „קידוש השם". אָנצייכענענדיק די ציִלן פון יידישער דערציונג בכלל, פאָרמולירט פ. זאָלף די צילן פונעם ליטעראַטור־לימוד אַזוי:

„די יידישע דערציונג קאָן נישט האָבן קיין אַנדער ציל ווי צו אַנטוויקלען ביים יידישן קינד אַ גאַנצע האַרמאָנישע פּערזענלעכקייט, ד"ה, ער זאָל טראָגן דעם יידישן מהות מיט ווירדע, מיט שטאָלץ און מיט ליבשאַפט און נישט ווי אַ הויקער אויף זיינע פּלייצעס.

„די יידישע דערציונג דאַרף זען צו פאַרהיטן, אַז אין דער נשמה פון דער יידישער יוגנט, ווען זי קומט צום ערשטן מאָל אין באַרירונג מיט דער דרויסנדיקער וועלט, זאָלן נישט פאָרקומען קיין סתירות, קיין קאָנפליקטן, פאַר וועלכע זי בלייבט שטיין אָפּטמאָל אומבאַהאָלפן און פאַרלאָרן.

„פון דעם קאָנען מיר זי פאַרהיטן בלויז מיטן לימוד פון יידישער ליטעראַטור, וואָס שפּיגלט אין זיך אָפּ דעם סוד פונעם יידישן זיין, דעם כוח פונעם יידישן ווידערשטאַנד, פון יידישן קיום פון נעכטן, פון היינט און פון מאָרגן, דורכגעזאַפּט מיט אַ פלאַמיקן גלויבן אינעם אייביקן דויער פונעם יידישן פאָלק. די ליטעראַטור דאַרף פאַר אונדז דינען ווי יענער נאַציאָנאַלער קוואַל פון וואַנען יעדער נייער יידישער דור שעפּט פרישע כוחות און זיכערקייט צו זיין יידישן לעבן.

„דעריבער דאַרפן מיר אָנווענדן אַ גאַנץ אַנדער צוגאַנג צו אָט דעם לימוד. ראשית, מוזן מיר מאַכן אַ פאַרזיכטיקן אָפּקלייב פון אונדזער ליטעראַטור גופא. מיר דאַרפן זיך בלויז אָפּשטעלן אויף אַזעלכע ווערק, וואָס פאַרמאָגן אין זיך דעם תמצית פון יידישן גייסט, דעם יסוד פון יידישן קיום, די רייכקייט פון דער יידישער חכמה, חשיבות צום אייגענעם יידישן לעבן, אמונה און ביטחון אין דעם נצח ישראל.

„...רעזומירנדיק דאָס אויבן געזאָגטע, וויל איך פעסטשטעלן: אַז דער סאַמע וויכטיקסטער עלעמענט אין אונדזער יידיש־וועלטלעכער דערציונג באַשטייט אין לערנען אונדזער ליטעראַטור פון אָריגינעלע מקורים, — אַזעלכע וואָס שפּיגלען אָפּ דעם עכטן מהות פון יידישקייט, וועלכע ברענגען אַרויס די אַלע פאַרבאָרגענע כוחות פון דער יידישער נשמה".

מיר קענען דאָ נישט איבערגעבן דעם געניען באַריכט וועגן דער מעטאָדישער באַאַרבעטונג פון „קידוש השם", מיר ווילן נאָר מאַכן אויפמערקזאַם, אַז דאָס איז אַן אַלזייטיקע באַאַרבעטונג: שפּראַכלעך, סאָציאָלאָגיש און אויך עסטעטיש.

אויך אַ צווייטער פּעדאַגאָג פון די יידיש־וועלטלעכע קאַנאַדער שולן, י ע ק ב ז י פּ ע ר (מאָנטרעאָלער פּרץ־שול), דערציילט אונדז וועגן אויס־

געהאַלטענער און ציִלבאַוואוסטער אַרבעט אויפֿן געביט פֿון יידישער ליטע־ראַטור. „דאָס אויסלערנען רעדן, לייענען און שרייבן די שפּראַך — שרייבט ער*) אין זיין באַריכט־אַרטיקל, — איז נישט קיין צוועק פֿאַר זיך אַליין, נאָר אַ טייל פֿונעם אַלגעמיינעם ציל. עס איז דעריבער נישטאָ קיין בעסערער מאַטעריאַל אויף וועלכן צו דערציִען און לערנען, ווי די עכטע און קינסטלערישע שאַפֿונגען פֿון פֿאָלק, דאָס מיינט אויף דער ליטעראַטור. מיר לערנען נישט קיין ליטעראַטור סתם, נאָר ד ע ר צ י ע ן אויף ליטעראַטור. קען מען דאָס דעריבער נישט אָפּלייגן אויף שפּעטער, נאָר עס דאַרף אָנגעהויבן ווערן גלייך פֿון דער ערשטער לעקציע אָן. גלייך אין קלאַס איינס דאַרף מען נעמען קינסט־לערישן מאַטעריאַל מיט אַן אינהאַלט וואָס קען פֿאַראינטערעסירן. — פֿונעם לערנבוך ווערן געלערנט נאָר די זאַכן וואָס האָבן אַ קינסטלערישן און יידישן ווערט, אַ חוץ דעם ווערן געלערנט גאַנצע ווערק פֿון אונדזערע בעסטע שריי־בער. יעדער קלאַס האָט זיך זיין שרייבער און ווערק. אין קלאַס צוויי, למשל, ווערט אַ חוץ דעם לייענבוך געלערנט מאַני לייבס „דריי מלאכים" און אַ צוויי פּאָעמעס פֿון קאַדיע מאָלאָדאָווסקי און נחום יוד. אין קלאַס דריי „יינגל צינגל כוואַט" — און „דער פּרעמדער" פֿון מאַני לייב. אין קלאַס פֿיר: „דאָס מעסערל" און „די פּאָן" — שלום עליכמס, אין קלאַס פֿינף „ביינאַכט" פֿון פּייערבערג, און אין קלאַס זעקס אַ זאַמלונג פֿון פּרצעס פֿאָלקס מעשיות, טיילן פֿון „טוביה דער מילכיקער" און אַ צאָל לידער פֿון ראָזנפֿעלד און ביאַליק. (אגב, דער זעקסטער קלאַס האָט נישט קיין באַזונדערן לייענבוך).

„דערצו גייט אַ צאָל ווערק צום פֿאָרלייענען פֿונעם לערער ווי „יינגעלע רינגעלע", „שמערל נאַר", „דאָס קלוגע שניידערל", „מאָטל פּייסי דעם חזנס", „בינעלע", אאַ"וו. וועגן דעם אופֿן פֿון באַאַרבעטן אַ קינסטלעריש ווערק איז דאָ נישט דאָס אָרט צו רעדן באריכות, איך וויל בלויז באַמערקן, אַז אפֿילו מיטן יינגסטן קלאַס קען מען אַזוי לערנען, אַז ר'זאָל הנאה האָבן פֿון פֿיינעם אויסדרוק און צוגעוואוינען צו באַנעמען אַ בילד. מ'דאַרף נאַטירלעך נעמען צו הילף אַלע חושים און אויסשעפּן סיי דעם אינהאַלט סיי די שפּראַך. — בײַם מאַכן דעם אָפּקלייב מוז מען אין זינען האָבן אַז די קינסטלערישע זאַכן זאָלן זיין דינאַמיש אין זייער פֿאָרעם און זאָלן קענען ווירקן אויף דער פֿאַנטאַזיע, און דער עיקר זאָלן געבן עפּעס צו טאָן — נישט נאָר צו פּאַרטייטשן".

***

*) שול־פּנקס, שיקאַגאָ, 1946, ז"ז 428, 430, 431.

אין דער אָ ר ג ע נ ט י נ ע ר פּראָגראַם פון לימודים, וואָס איז אויסגעאַרבעט געוואָרן דורך דער „צענטראַל אָרגאַניזאַציע פאַר יידיש־נאַציאָנאַלן חינוך (ועד החנוך) ביי דער קהלה", איז ביים לימוד פון יידיש שוין פון די ערשטע גראַדן פאַלקשול געגומען אין באַטראַכט דער עלעמענט פון ליטעראַטור. שוין ביים פינפטן גראַד ווערט אָנגעגעבן:

„ל יי ע נ ע ן א ו ן ש ר יי ב ן : צוגעוואוינען די קינדער לייענען ביכלעך פון דער שול־ביבליאָטעק פון: שלום עליכם, פּרץ, פרישמאַן, מענדעלע, ביאַליק, אש און ווערק פון אַרגענטינער יידישע מחברים".

„ל י ט ע ר אַ ר י ש ע ב אַ ג ר י פ ן: פּראָזע, פּאָעזיע, דראַמע, מאָנאָלאָג, דיאַלאָג, מוסטערן פון יעדער ליטעראַרישער פאָרם".

אין פּראָגראַם פון זעקסטן גראַד ווערט ל י ט ע ר אַ ט ו ר שוין אינגאַנצן אויסגעטיילט ווי אַ באַזונדער געביט, און דער אינהאַלט פונעם ליטעראַטור־לימוד ווערט אַזוי פאָרמולירט:

„די קלאַסיקער. מוסטערווערק, צעגלידערן אַ ווערק און באַגרייפן די פאַרשידענע שאַפונגס־פּראָצעסן: געשיכטלעכער, פערזענלעכער, געזעלשאַפטלעכער, נאַציאָנאַלער און סאָציאַלער פּראָצעס פון איבערלעבונגען, ליטעראַרישע השפּעה פונעם שרייבער אויף דער ליטעראַטור. מוסטערן פון דער נייער יידישער ליטעראַטור".

***

אונדזער קורצער איבערזיכט איבער דעם צושטאַנד און פּלאַץ פונעם ליטעראַטור־לימוד אין די פאַרשידענע טיפּן יידיש־וועלטלעכע שולן אין די אַמעריקאַנער לענדער, פונקט ווי אונדזער באַריכט וועגן דער פאַרמלחמהדיקער ציש״אָ־שול אין פּוילן — ווייזט דעם לייענער, אַז דער פּעדאַגאָגישער געדאַנק פון דער יידישער לערערשאַפט האָט שטענדיק געשאַצט זייער הויך דעם באַטייט פון דער יידישער ליטעראַטור פאַר דער נאַציאָנאַלער און קולטור־הומאַניסטישער דערציונג פון יונגן דור אינעם נייעם טיפּ יידישע שולן; ער האָט געזוכט און פאָרמולירט דעם זינען און ציל פונעם ליטעראַטור־לימוד אין דער דאָזיקער שול; ער האָט געזוכט און אָנגעצייכנט די וועגן און מעטאָדן ווי אַזוי צו דערגרייכן דעם מאַקסימום פּעולות אינעם ליטעראַטור־לימוד. אויך אויף ווייטער וועט דער יידישער לערער האַלטן הויך די פאָן פון דער יידישער ליטעראַטור אין אַלע אַנשטאַלטן פון אונדזער מאָדערנער שול־באַוועגונג.

כדי צו דערגרייכן די גרויסע דערציערישע מעגלעכקייטן פונעם ליטעראַטור־לימוד, איז נאָר נויטיק אים אָוועקצושטעלן אַלס ל י ט ע ר אַ ט ו ר־לימוד, נישט צעברעקלען אים אויף פיצלעך פון כרעסטאָמאַטיע־שטאָף, נישט אויס־

טוישן אים אויף קלײנגעלט פון ליטעראַטורישקייט און פּאָעזיע־לערנעכץ.

און דערפאַר איז טויזנט מאָל גערעכט דער ווינער פּעדאַגאָג קאַרל לינקע, ווען ער שרייבט אין זיין בוך „וועגן געזאַמט־אונטעריכט" — וועגן די פעלערן פון דער אַלטער שול בנוגע דער ליטעראַרישער דערציונג פון די קינדער — און שטעלט איר אַנטקעגן די באַציונג פון דער נייער אַרבעט־שול צום פּראָבלעם פון ליטעראַטור־לימוד: „זיכער איז — זאָגט ער — אַז די אַלטע שול האָט נישט דערפילט איר אויפגאַבע. דער פעלער איז געווען אין דעם, וואָס די שול האָט נישט אויסגענוצט די קונסט פון לייענען פאַר דער זעלבסט־דערציונג פון קינד גלייך פון אָנהייב, נאָר זי האָט צום אָנהייב געלייענט, כדי אויסצולערנען לייענען, שפּעטער האָט זי געלייענט, כדי צו געבן די קינדער מאָראַלישע פּיצלעך און קליינע לעבנס־פאַלשע דערציילונגען; ענדלעך האָט זי געלייענט מיטן צוועק צו דערלאַנגען די שילער מעגלעך מער קענטעניש און ווי מעגלעך מער פּאָעזיע אין קליינע פּאָרציעס...

די סיבה איז אַזאַ: עס איז אוממעגלעך אַ ליטעראַרישע דערציונג דורך צוואַנג. מעגלעך איז זי נאָר אין אַטמאָספער פון שעפערישקייט, פּראָדוקטיווקייט און פרייהייט. ליטעראַרישע דערציונג באַשטייט נישט אין דעם, אַז דער שילער זאָל לייענען גוטע ביכלעך און איבערנעמען זייער אינהאַלט פּאַסיוו. ליטעראַרישע דערציונג באַשטייט אין פּראָדוקטיווער אַרבעט... דאָס קענען לייענען באַשטייט אין דעם, מ'זאָל פונעם ליטעראַרישן ווערק אַרויסנעמען און צואייגענען דאָס, וואָס איז געזונט און נאַרהאַפטיק, וואָס איז ניצלעך פאַרן גייסט, פּונקט אַזוי ווי דער קערפּער באַזיצט די פעיקייט אַרויסצונעמען און פאַרדייען פון די צוגענומענע שפּייזן דאָס, וואָס איז ניצלעך פאַרן אָרגאַניזם. די דאָזיקע אויפגאַבע קאָן נישט דערפילט ווערן דורך סתם לייענען ביכלעך, ווייל דאָס לייענען איז נאָר אַ טייל פון דער ליטעראַרישער דערציונג; דער צווייטער טייל איז די אייגנטלעכע אַרבעט: אַרויסברענגען די אייגענע איבערלעבונג, אויסאַרבעטן אַן אייגענע פאָרשטעלונג־פאָרעם".

***

לאָמיר דאָ נאָך ברענגען אַ מוסטער, ווי אַזוי עס ווערט פאָרמולירט דער ציל פון ליטעראַטור־לימוד אין דער אַמעריקאַנער שול — אין אַט דער שול, וועלכע צייכנט זיך אַזוי אויס מיט איר חוש פאַר לעבנס־רעאַלקייט, קאָנ־

קרעטקייט, פּראַקטישקייט און אַקטיווקייט. אַט ווי אַזוי דער ניו־יאָרקער „באָארד אָף עדיוקיישן” (דערציונג־ראַט) שטעלט פאָר די צילן פון ליטעראַטור־לימוד אין זיין פּראָגראַם, וואָס איז באַשטימט פאַר דער עלעמענטאַרער שול און פאַר דער ערשטער שטופּע מיטלשול: *)

„דער ציל, וואָס דאַרף אַרויסדרינגען פונעם גאַנצן אונטעריכט פון ליטעראַטור, — איז די באַרייכערונג פון לעבן דורך פאַרשטענדעניש און געגנוס פונעם בעסטן, וואָס די ליטעראַטור פאַרמאָגט.

די רעאַליזירונג פון דעם ציל פאָדערט מצד דעם ליטעראַטור־לערער אַ בסדרדיקע באַמיונג צו דערפילן אַט וועלכע אויפגאַבעס:

וועקן דעם חשק צום לייענען אַזוי, אַז דאָס לייענען זאָל ווערן אַן איינגע־וויינטער באַשטאַנדטייל פון טאָג־טעגלעכן לעבן.

אינטענסיווירן און קערעווען די עמאָציעס אַזוי, אַז עס זאָל זיך שאַפן אַ טיפערע פאַרשטענדעניש פאַר שיינקייט אין אַלע אירע פאָרמען.

פאַרברייטערן די סימפּאַטיעס און סטימולירן די פאַנטאַזיע דורך דער באַקאַנטשאַפט מיט דערפאַרונגען פון מענטשן פון אַלערליי לענדער, אַזוי ווי זיי ווערן געשילדערט אין דער הויכווערטיקער ליטעראַטור פון דער פאַרגאַנגענהייט און איצטיקייט.

העלפן דעם שילער זיך בעסער צוצופּאַסן צו זיין סביבה דורך אַ גרע־סערער פאַרשטענדעניש פון דער אַרומיקער וועלט.

שטאַרקן אין שילער די פעיקייט צו ווירקן פּראָדוקטיוו ווי אַ מיטגליד פון אַ סאָציאַלער גרופּע.

סטימולירן די איניציאַטיוו און דאָס זעלבשטענדיקע דענקען דורך דער־מונטערן די רגילות אַרויסצוזאָגן די אייגענע מיינונג וועגן געלייענטן.

קולטיווירן און פאַראיידלען דעם אינדיווידועלן געשמאַק אין לייענען, אַזוי אַז ליטעראַטור זאָל דינען פאַר אַן אָפענער טיר צו אַ ברייטער קולטור.

אַנטוויקלען אידעאַלן פון כאַראַקטער — וועלכע זאָלן געפינען זייער אויס־דרוק אין אַ לעבנס־פירונג פון אַ העכערער מדרגה, סיי אַלס מענטש, סיי אַלס בירגער.

אַנטוויקלען די רגילות צו פאַרברענגען די פרייע צייט אין געזעלשאַפט פון גוטע ביכער.

דער לערער פון ליטעראַטור דאַרף אויך שטרעבן:

---

*) *Course of Study in literature for Elementary Schools*, as adopted by the Board of Education, July 13, 1927, N. Y. C.

די דאָזיקע אָנווייזונגען זענען אַדאָפּטירט געוואָרן אין 1934־1935, און איבערגע־דרוקט געוואָרן אין 1938, 1940, 1947.

צו וועקן און צו שפּייזן דעם שעפערישן אינסטינקט דורך דערמוטיקן די שילער צום שרייבן.

צו העלפן דעם שילער געווינען זעלבסטזיכערקייט און זעלבסט־צוטרוי דורך זעלבסט־אויסדרוק.

אַנטוויקלען דעם חוש פאַר הומאָר.

אַנטוויקלען דעם ליטעראַרישן געשמאַק דורך דעם וואוקס פון פאַרשטענדעניש פאַר דער קוואַליטעט פון סטיל און דער פאַרשידנאַרטיקייט פון ליטעראַטור־טיפּן.

וועקן דעם חשק צו לערנען אויף אויסנווייניק פראַגמענטן, באַזונדערס שיינע, לויט אינהאַלט און פאָרעם.

שטאַרקן דעם חשק פאַרצולייענען (אויפן קול), כדי דערמיט צו פאַרשאַפן פאַרגעניגן אַנדערע מענטשן".

כמעט אין ענלעכע ווערטער ווערן פאָרמולירט די אויפגאַבן פונעם ליטעראַטור־לימוד אין אַן אויסגאַבע פונעם ניו־יאָרקער „באָארד אָוו עדוקיישאָן" פון 1927.*) מיר וועלן פון דאָרט נאָך ציטירן דאָס קאַפּיטל, וואָס איז אָנגערופן מיטן נאָמען „ביי וועלכע פּרינציפּן דאַרף מען זיך האַלטן אינעם לימוד פון ליטעראַטור":

„1. דאָס ליטעראַטור־ווערק איז אַ קונסט־ווערק, און ווען מען לערנט מיט די תּלמידים אַ קונסט־ווערק, דאַרף מען עס נישט אַנאַליזירן גענוי פּראָטאָקאָלאַריש.

2. דער צוועק פון לערנען ליטעראַטור איז קענען אָפּשאַצן איר ווערט, און נישט סתם אינפאָרמאַציע; דער בעסטער צוגאַנג צו אַ טעמע איז „צו שאַפן אַ שטימונג פון געניס און נייגיר, און נישט פון שטודירן און האָרעווען".

3. דער מאַטעריאַל דאַרף אויסגענוצט ווערן אין יענעם מאָמענט, ווען ער האַרמאָנירט מיט דער אוממיטלבאַרער פאַראינטערעסירטקייט פונעם קינד.

4. די באַהאַנדלונג פונעם ווערק דאַרף זיין ראשית כל סאָציאַל; מען דאַרף אויך געפינען די פּאַסיקע געלעגנהייט צו אַ פרייער דיסקוסיע איבערן געלייענטן מאַטעריאַל.

5. מע דאַרף געבן די געלעגנהייט פאַר אויסגעברייטערטן לייענען. דער לערער דאַרף דערמוטיקן די תּלמידים צו לייענען קרובהשע לידער, מעשיות, שפּילן און ביכער.

זע אויך:

*) *Course of Study in literature, Elementary and junior High Schools*, 1948.

6. די פאַרשטענדעניש פאַר ליטעראַטור דאַרף אָנגיין אויך אויסער דער לעקציע־שעה פון ליטעראַטור, מ'דאַרף באַרייכערן די אַנדערע לימודים מיט ליטעראַרישע רעקאָמענדאַציעס".

מיר זעען, אַז אויך די אַמעריקאַנער פּעדאַגאָגן גייען צו צום ליטעראַטור־לימוד פון אַ זייער ברייטן פאַרנעם. זיי שטרעבן אים צו פאַרוואַנדלען — אין „אַן אָפענער טיר צו אַ ברייטער קולטור", אין אַ מיטל צו פאַרשטיין בעסער די אַרומיקע וועלט, אין אַ מיטל פון זעלבסט־פאַרפולקאָמונג און אַדורכדרינגונג מיט העכערע אידעאַלן. ליטעראַטור איז פאַר זיי דער וועג צו באַרייכערן דאָס לעבן, ווי אויך צו טיפערער פאַרשטענדעניש „פאַר שיינקייט אין אַלע אירע פאָרמען". ליטעראַטור איז דער וועג צו דערקענען די גרויסע דערפאַרונגען פון מענטשן — אין זייער היסטאָרישער אַנטוויקלונג און וואוקס.

אַט אַזוי האָבן דורות פּעדאַגאָגן אויסגעטראָטן דעם וועג פאַרן ליטעראַטור־לימוד. עס איז אַ גרויסער און וויכטיקער געביט אין שול, און מיר דאַרפן פון דעם קוואַל שעפּן. עס איז אַ לימוד, וועלכער ליגט אויפן גאָלדענעם שטראָז פון דער אידעאַלער דערציונג פון דער יוגנט. עס איז אַ לימוד, וועלכער קאָן אין אונדזער שול שפּילן די וויכטיקסטע ראָל, ווייל ער איז כולל אין זיך אַלע מעגלעכקייטן פון אונדזערע אַלגעמיינע דערציערישע אידעאַלן, ווי אויך די ריין נאַציאָנאַלע עלעמענטן פון אונדזער דערציונג.

ב. אַלגעמיינע פּרינציפּן

ליטעראַטור איז נישט קיין מעכאַנישער לימוד. דער לערער פון ליטעראַטור דאַרף האָבן אַ קלאָרע שטעלונג צום ענין ליטעראַטור בכלל, ער דאַרף וויסן וואָס ער דערוואַרט פון איר. ער דאַרף זיך פונאַנדערקלייבן אין די אַלגעמיינע פּרינציפּן, אויף וועלכע דאָס ליטעראַריש־קינסטלערישע ווערק באַזירט זיך. ער דאַרף פאַרמאָגן אַן אויסגעהאַלטענעם צוגאַנג כדי צו קענען אָפּשאַצן אַ ווערק. „די אַרבעט פון מענטשן צו שאַפן ביכער וועט זיין אינגאַנצן אַרויסגעוואָרפן, אויב דאָס בוך וועט פון זיין זייט נישט שאַפן דעם מענטש" — אַזוי זאָגט אַ באַקאַנטער דיכטער. וואָס זשע פאַר אַ סאָרט מענטש ווילן מיר שאַפן מיט דער הילף פון בוך? און אויף וועלכע אופנים? מיט וועלכן כוח, דורך וועלכע קאַנאַלן וועט דאָס בוך אויסשפּרייטן זיין ווירקונג און „שאַפן דעם מענטש"? אין וואָס אייגנטלעך באַשטייט דער כישוף פונעם בוך?

ליטעראַטור באַשטייט פון צוויי עלעמענטן: א י נ ה א ל ט און פ אָ ר ע ם. דער „א מ ת פ ו ן ש יי נ ק יי ט" און דער „א מ ת פ ו ן א י נ פ אָ ר מ א צ י ע", לויט דער טערמינאָלאָגיע פון ענגלישן

שריפטשטעלער דזשאָרדזש סעמפּסאָן, טאָ וועלכער עלעמענט זאָל הערשן? וועל-כער זאָל אַרויסגערוקט ווערן אין פאָדערגרונט פאַר די תּלמידים?

„עס איז פאַראַן אַ פּשוטע געפאַר, זאָגט סעמפּסאָן, אַז דער אמת וואָס איז שייַנקייט קען פאַרוואַנדלט ווערן אין אַן אמת וואָס איז אינפאָרמאַציע. עס איז אַזוי לייכט צו באַגיין אָט די פאַטאַלע מעטאַמאָרפאָזע“.*)

מעג דער לערער האָבן הויכע וויסנשאַפטלעכע קוואַליפיקאַציעס, איז עס נאָר אַ גאַראַנטיע, אַז ער וועט צושטעלן גוטע אינפאָרמאַציע איבער ליטעראַ-טור; דאָס איז אָבער אינגאַנצן נישט קיין גאַראַנטיע, אַז זיין עמאָציאָנעלע ש יי נ ק יי ט - באַלויכטונג וועט זיין געהעריק צוגעפּאַסט. און דערפאַר זענען די פאָדערונגען צום לערער פון ליטעראַטור גאָר פון אַן אַנדער כאַראַקטער. „דער לערער מוז אַליין הנאה האָבן (פון קינסטלערישן ווערק), איידער ער איז ביכולת צו שאַפן געניסן ביי אַנדערע; ער מוז אַליין פאַרמאָגן התלהבות כּדי אַנדערע אָנצוצינדן. ער מוז אַליין האָבן גלויבן — סיי אין זיך סיי אין זיינע תּלמידים. ער מוז געדענקען, אַז ליטעראַטור איז נישט קיין טרעגער פון אינ-פאָרמאַציע און נישט קיין אַקאַדעמישע באַשעפטיקונג. פאַרן רוב שילער אין ס'רוב שולן איז ליטעראַטור דאָס הויפּטמיטל, דורך וועלכן זייער וואַקסנדיקע נשמה וועט אַליין דערקענען איר געטלעכע נאַטור“.**)

איז טאַקע קיין וואונדער נישט, וואָס דורות ליטעראַטור-קריטיקער און ליטעראַטור-לערער האָבן שטענדיק געזוכט דעם זינען און תּכלית פון לערנען ליטעראַטור. זייער אינטערעסאַנטע דיסקוסיעס זענען אָנגעגאַנגען במשך פון לאַנגע יאָרן ביי די רוסישע פּעדאַגאָגן און קריטיק-שרייבער. און מיר וועלן דאָ דערציילן וועגן זיי אַביסל בפּרטיותדיקער.

די באַוואוסטע מעטאָדיקער פון דער רוסישער שפּראַך און ליטעראַטור אַלפּיעראָוו און גרוזינסקי האָבן מיט יאָרן צוריק צונויפגעשטעלט אַ „זאַמלונג פון פראַגן איבער דער געשיכטע פון דער רוסישער ליטעראַטור“, — אַ בוך וואָס האָט געהאַט זייער אַ גרויסע מעטאָדישע באַדייטונג. דערקלערן די מחברים אין זייער הקדמה צום בוך: „דער הויפּטשטאַנדפּונקט, וואָס האָט אָנגעפירט מיט די אויטאָרן ביים צונויפשטעלן די פראַגן, איז געווען דער ה י ס ט אָ-ר י ש - ל י ט ע ר אַ ר י ש ע ר . . . זייער אַ גרויסע מערהייט פון די פראַגן דרייט זיך אַרום דעם אי ד יי אי ש ן אי נ ה אַ ל ט פון די ליטעראַרישע דענקמעלער“. דאָס גלייכן אין זיין שפּראַך-מעטאָדיק רעדט

*) George Sampson —*Literature in the Class-room.* Essays and studies by members of the English Association, vol. XX, 1935.

**) זע דאָרט, ז' 134.

אַלפּיעראָוו וועגן דעם, אַז ביים דערלערנען די ליטעראַטור מוזן די תּלמידים „זיך אָפּגעבן אַ מעגלעך קלאָרן (כאָטש פאַרהעלטנישמעסיק עלעמענטאַרן) דין־וחשבון וועגן דער וועלטאָנשויונג פונעם אויטאָר"*). ער האַלט, אַז „מען מוז אַוועקשטעלן דעם לימוד אַזוי, אַז ער זאָל אַנטשפּרעכן די גרונט־אויפגאַבן פון דער קולטור, וואָס דער קורס פון ליטעראַטור מוז זיי דינען"**) מע דאַרף העלפן דעם תּלמיד „דערזען אינעם ליטעראַרישן ווערק די אָפּשפּיגלונג פון די לעבעדיקע אינטערעסן פון דער ווירקלעכקייט".

מיר זעען אויף אַזאַ אופן, אַז אינעם גרויסן וויכוח צווישן די צוויי שטאַנדפּונקטן וועגן דער ליטעראַטור און איר ווערט אין שול — דעם „אמת פון שיינקייט" און דעם „אמת פון אינפאָרמאַציע", אָבער אַנדערש גערעדט — דעם קינסטלעריש־עסטעטישן שטאַנדפּונקט און דעם אידעיש־געזעלשאַפטלעכן, קולטור־היסטאָרישן שטאַנדפּונקט — האָבן זיך די דערמאָנטע צוויי פּעדאַגאָגן געשטעלט אויפן לעצטן שטאַנדפּונקט. מיט דעם זעלבן „פּובליציסטישן" קולטור־געזעלשאַפטלעכן גאַנג זענען די רוסישע מעטאָדיקער פון ליטעראַטור געגאַנגען אַ סך יאָרן. מען האָט טראַקטירט די געשיכטע פון דער ליטעראַטור ווי „די געשיכטע פון דעם, ווי אַזוי עס האָבן זיך אָפּגעשפּיגלט די אינטעלעקטועלע און געזעלשאַפטלעכע שטרעמונגען אין דער קינסטלערישער שאַפונג". מע האָט באַטראַכט די ליטעראַטור, „ווי איינע פון די דערשיינונגען פון אינטעלעקטועלן און געזעלשאַפטלעכן לעבן פון פאָלק, וועלכע געפינען זיך אין צוזאַמענהאַנג מיטן אַלגעמיינעם גאַנג פון זיין היסטאָרישער אַנטוויקלונג". דער דערמאָנטער פּעדאַגאָג וו. סטאָיונין האָט געהאַלטן, אַז „די ליטעראַטור זעט איר עיקר־אויפגאַבע אין דער שילדערונג פון לעבן... ביים פונאַנדערקלייבן אַ ווערק, — זאָגט ער, — קומט אונדז אומבאַדינגט אויס צו האָבן צו טון מיט פאַרשידנאַרטיקע לעבנס־פראַגן, אַלץ איינס, צי מיר וועלן נעמען פונאַנדערקלייבן די פאַקטן, אָדער די פּערזענלעכקייטן מיט זייערע כאַראַקטערן, צי זייערע באַציונגען צווישן זיך, צי די אידעאַלן פונעם פּאָעט גופא, אָדער מיר וועלן באַטראַכטן זיין גרונט־אידייע, זיין באַציונג צו דער ווירקלעכקייט אָדער זיין פּאָעטישע וועלטאַנשויונג, — אַלץ וועט אונדז אַרויספירן אויף

*) אַלפּיעראָוו — די מוטערשפּראַך אין מיטלשול, מ׳ 1911, ז׳ 327.

**) דאָרטן — ז׳ 328.

פראַגן, וואָס זענען נאָענט און אינטערעסאַנט פאַר יעדן, אויף לעבנס־פראַגן״*).

מיט איין וואָרט, מיר האָבן צו טון מיט אַ גאַנצער שיטה, וועלכע קוקט אויף דער ליטעראַטור ,ווי אויף אַן ענין, וואָס דאַרף דינען צוליב ברייטערע צוועקן: זי דאַרף באַקענען מיטן לעבן און זיינע אידייאיש־געזעלשאַפטלעכע שטרעמונגען. ביים דערלערנען די ליטעראַטור, דאַרף מען קלאָר מאַכן די הויפּט־אידייען פון די ווערק און די אידעאַלן פון זייערע אויטאָרן, מע דאַרף געבן זייער אָפּשאַצונג, אויספאָרשן זייער ווירקונג אויף דער געזעלשאַפט פון זייער צייט, עס דאַרף דערקלערט און פאַרטייטשט ווערן דער כאַראַקטער און די אויפפירונג פון די געשילדערטע העלדן. ביי דער דאָזיקער פובליציסטיש־אַנאַליטישער אַרבעט איבער די שטודירטע ווערק דאַרף אויך דורכגעפירט ווערן אַ קינסטלעריש־עסטעטישע אָפּשאַצונג פון די ווערק.

אין דער דאָזיקער שיטה טראָגט אַריין דער צווייטער צד — די עסטעטיש־קינסטלערישע שטרעמונג — אַ סך וויכטיקע קאָרעקטיוון. פריער פון אַלץ פאָדערט זי, אַז אויפן לימוד פון ליטעראַטור זאָל מען אויפהערן קוקן ווי אויף אַ זאַך, וואָס פאַרמאָגט נישט קיין זעלבשטענדיקן אינהאַלט און ווערט, וואָס דאַרף אָנגעשלאָסן ווערן צו עפּעס פרעמדע צילן און זייטיקע פראַגן. עס ווערט געפאָדערט פולער גלייכבאַרעכט פאַרן לימוד פון ליטעראַטור פאַר זיך אַלס אַ פּראָגראַמטייל, וועלכן מען קאָן נישט פאַרבייטן און נישט ממלא זיין דורך קיין אַנדערן לימוד.

„ליטעראַטור קאָן מען לערנען אין מיטלשול נאָר אין דעם פאַל, — זאָגט ב. אייכענבאַום, איינער פון די פרעדיקער פון דער עסטעטיש־קינסטלערישער שיטה, — אויב מען זאָל זען אין דער קינסטלערישער שאַפונג גופא נישט פשוט אַ פּאַסיווע „אָפּשפּיגלונג״, נאָר אַ באַזונדערן אופן פון דערקענען די וועלט, צו וואָס נאָר זי אַליין איז מסוגל... פריער פאַר אַלץ און געוויסער פאַר אַלץ דאַרף מען אויפפּאַסן דעם קינסטלערס סטיל, ד״ה, אַנדערש גערעדט, די סיסטעם פון זיינע בילדער, דורך וועלכע עס ווערט אויסגעדריקט דער אָדער יענער קינסטלערישער אמת. איך שטרייך אונטער דאָס וואָרט סיסטעם דערפאַר, ווייל דווקא דורך דער סיסטעמאַטישער, נישט־צופעליקער,

*) ציטירט בוך, ז. 8.

אינערלעך איינהייטלעכער קייט פון בילדער, וואָס איז צונויפגעשמידט דורך די געזעצן פונעם מאַטעריאַל, ווערט באַשטימט דער ס ט י ל . . . דער סטיל דינט, אַזוי צו זאָגן, אַלס אַ באַוויז, אַז עס איז דערגרייכט געוואָרן אַ האַרמאָניע צווישן די געזעצן פונעם מאַטעריאַל... די אַרבעט פונעם לערער דאַרף זיין געוועגדט דערויף, אַז די תלמידים זאָלן תופס זיין, ד"ה אַרומנעמען פול און אין גאַנצן די בילדער־סיסטעם פונעם אויטאָר, וואָס ווערט דערלערנט".

וויסנשאַפטלעך באַגרינדעט, ווערט ליטעראַטור באַטראַכט אַלס אַ סיסטעם פון פּסיכישע דערשיינונגען, וועלכע באַקומען זייער אָביעקטיוון אויסדרוק אין קינסטלערישע בילדער, וואָס פאַרמאָגן אַ פאַראַלגעמיינערונג־קראַפט. דער קינסט־לער איז דער טרעגער און מקור פון בילדער און קאָנקרעטע פאָרשטעלונגען, וואָס רופן פון זייער זייט אַרויס ביים לייענער קאָמפּליצירטע בילדער און אַסאָ־ציאַציעס. די דאָזיקע אייגנשאַפט פון קינסטלערישער שאַפונג האָט איר מקור אין דעם מהות פון דער מענטשלעכער שפּראַך בכלל, און ווייל די גאַנצע שאַ־פונגקראַפט פונעם קינסטלער איז אַרויסגערופן דורך קאָנקרעטע בילדער, וועלכע ווערן פון זייער זייט אַ כוח־המעורר פון נייע בילדער ביים לייענער, דעריבער קאָן דאָ קיין רייד נישט זיין וועגן עפּעס אַ באַזונדערן מין פונעם קינסטלער בעת ער שאַפט דאָס אָדער יענץ ווערק, וועגן אַ וועלכער ס'איז באַזונדער אַבסטראַקטער אידייע פון זיין ווערק.

אין דער אמתן, ווען אַזאַ באַזונדערער זינען און אידייע וואָלט געשטעקט אין פּאָעטס שאַפונג און „אויב מען וואָלט געקאָנט די דאָזיקע אידייע אויס־שעפּן אין דער פאָרעם פון אַן איינציקער אַבסטראַקציע, וואָלט דאָך דער פּ אָ־ע ט י ש ע ר געדאַנק נישט געהאַט קיין אָנווענד; וואָלטן דאָ אוממעגלעך געווען די קינסטלערישע וועגן פון דערקענען, וואָלטן געווען נישט נייטיק קיין בילדער, סימבאָלן, אַלעגאָריעס. דאָס, וואָס איז אַרויסגעזאָגט אינעם בילד און דורכן בילד, עקזיסטירט נישט פאַרן פּאָעט גופא אַלס אַן אַבסטראַקטע אידייע. די אידייע לייגט אַריין דער, וואָס באַנעמט דאָס קינסטלערישע ווערק, דער, וואָס טייטשט עס אויס, וואָס באַנוצט זיך דערמיט צו דערקלערן די לעבנס־דערשיינונגען... פאַרענדיקט, אָפּגעשיידט פונעם שעפער, בלייבט דאָס ווערק פריי פון זיין ווירקונג... וואָרום עס איז געוואָרן אַ ווערק שוין פון אַ פרעמדער שאַפונג: פון דער שאַפונג פון די, וואָס זענען עס תופס. דעם קינסטלערס ווערק איז אונדז נייטיק דווקא דערפאַר, ווייל עס איז אַן ענטפער אויף אונדזערע פראַגן: א ו נ ד ז ע ר ע, וואָרום דער קינסטלער האָט זיך זיי נישט גע־שטעלט און האָט זיי נישט געקענט פאָרויסזען... דער זין פונעם קינסטלערישן

ווערק הענגט אָפּ פון יענע אייביק נייע פראַגן, וואָס עס שטעלן אים זיינע אייביק נייע, אומענדלעך פאַרשידנאַרטיקע לייענער" *).

דער אויבן דערמאָנטער דייטשישער פּעדאַגאָג, דר. ג ר יי ע ר ץ מיינט אויך, אַז דער עיקר אינעם קינסטלערס ווערק איז זיין עסטעטישער און עמאָציאָנעלער אינהאַלט. „אָט אַזוי, זאָגט ער, ווערט כסדר באַנייט דער ווערט פון אַ דיכטערישער שאַפונג בלויז אין דער עמפינדנדיקער נשמה (פונעם לייענער). נאָר אין דער דאָזיקער איבערלעבונג לעבט די פּאָעזיע ווייטער, און אָפּגעריסן פון דער דאָזיקער פּערזענלעכער איבערלעבונג, איז זי גאָרנישט, אַ טויטער שמעטערלינג — מיט נאָדלען אויפן קאַרעק אָנגעשטאָכן, אַ געטראַנק אין אַ פאַרחתמעטער פלאַש — פאַרן דאַרשטיקן, אַ קאָסטבאַרע פידל אין אַ פאַרשלאָסענער שאַנק"... **).

די דאָזיקע זעלבשטענדיקייט, דער אייביקער כוח־המעורר און די פרישקייט פון דער קינסטלעריש־בילדערישער שאַפונג, איז מחיב דעם פּעדאַגאָג, דעם לערער פון ליטעראַטור, אַז ער זאָל מיטהעלפן דעם פּראָצעס פון פרייען און פרוכטבאַריקן אָפּרעצעפּירן דעם בילדערשטאָף אַזוי, אַז דער בילדערשטאָף זאָל ביים תלמיד, וואָס איז אים תופס, אַרויסרופן פילפאַכע און פילפאַרביקע באַגריפן און געדאַנקען, איבערלעבונגען און געפילן.

דאָס זענען די צוויי שטאַנדפּונקטן וועגן ליטעראַטור. ווי אַזוי זשע דאַרף האַנדלען אין קלאַס דער לערער פון ליטעראַטור? לויט אונדזער מיינונג דאַרף ער זיך האַלטן ביי אַ ס י נ ט עט י ש ן מ ע ט אָ ד. אַ צווייענדיקע אויפגאַבע האָט ער בעתן לערנען ליטעראַטור; גלייכצייטיק מיטן שטודירן די ק ו ל ט ו ר ־ ה י ס ט אָ ר י ש ע ו ו ע ר ט ן, וואָס ליגן באַהאַלטן אינעם ווערק, אויסניצנדיק זיי, צוליבן טיפערן אַריינדרינגען אינעם תוך פון די געזעלשאַפטלעך־קולטורעלע, אידעיש־אַקטיווע דערשיינונגען־פאַקטן פון אייגענעם פאָלק מיט זיינע שטרעמונגען און גרופּירונגען, — דאַרף אויך אָנגעווענדט ווערן די גאַנצע אַכטונג און אויפמערקזאַמקייט אויף אַריינצודרינגען אינעם תוך און מהות פונעם קינסטלערס שאַפונגוועגן און אויסדרוק־אופנים; דער תלמיד דאַרף תופס זיין ד י ג אַ נ צ ע ק י נ ס ט ל ע ר י ש ע ק אָ מ פּ אָ ז י צ י ע פונעם ווערק, זיינע אָריגינעלע אייגנטימלעכקייטן, און אונטערשיידן זיי פון די שאַפונג־אופנים פון אַנדערע ענלעכע קינסטלער; עס דאַרף דורכגעמאַכט ווערן אַ ק ר יט י ש ־ ע ס ט ע ט י ש ע אַ ר ב ע ט, וועלכע

*) די רוסישע זאַמלביכער — „פראַגן פון טעאָריע און פּסיכאָלאָגיע פון שאַפונג", באַנד 7, כאַרקאָוו, 1916: אַרטיקל פון א. גאָרנפעלד — „וועגן דעם קאָמענטירן פון קינסטלערישע ווערק".

**) דאָס ציטירטע ווערק, ז' 210.

דאַרף אַרויסגיין פון די גרונט־יסודות, וואָס זענען פעסטגעשטעלט דורך דער ווייסנשאַפט פון קינסטלערישער שאַפונג.

אָבער עס וואָלט געווען אַ גרויסער פעלער, ווען דער לערער זאָל זיך באַגרענעצן מיטן באַאַרבעטן דעם מאַטעריאַל נאָר אין דער פאָרעם פון קריטיש־עסטעטישער באַהאַנדלונג, נאָר פון פסיכאָלאָגיש־קינסטלערישן שטאַנדפּונקט. אַזאַ איגנאָרירן דעם רעאַלן עלעמענט פון דער קינסטלערישער שאַפונג וואָלט פאַרקלענערט דעם דערציונג־ווערט פונעם שטודירטן מאַטעריאַל, וואָלט פאַרשמעלערט דעם קוק און די אַנאַליטישע מעגלעכקייטן פון דעם תּלמיד און אָפּגעשוואַכט אַפילו די דערגרייכונגען אויפן געביט פון קונסטקריטיק. די פּראָפּאָרציע צווישן דעם רעאַלן און אידעאַלן עלעמענט אין קינסטלערישן ווערק, צווישן „דער איבערשאַפונג פון דער ווירקלעכקייט און דער באַלייכטונג, אין וועלכער די דאָזיקע ווירקלעכקייט ווערט פאָרגעשטעלט", קאָן נאָר דאַן באַנומען ווערן דורכן תּלמיד, ווען ער שטודירט ביידע טיילן גלייך. ווען אָבער זיין גאַנצע אויפמערקזאַמקייט ווערט אָנגעווענדט נאָר אויף איין זייט פונעם שאַפונג־פּראָצעס, ליידט אויך דאָס באַנעמען פון דער צווייטער, און אַזאַ תּלמיד וועט אין גאַנצן נישט אָפּשאַצן די „האַרמאָניע צווישן די געזעצן פונעם גייסט און די געזעצן פונעם מאַטעריאַל", וועגן וועלכער עס רעדט אייכנבאַום.

אַפילו אָווסיאַניקאָ־קוליקאָווסקי, איינער פון די ערשטע, וואָס האָבן באַגרינדעט די טעאָריע פון דער שאַפונג־פּסיכאָלאָגיע, פאַרגעסט אויך נישט דעם גרויסן לעבנס־און דערציונג־ווערט פונעם קינסטלערישן וואָרט און ער שטרייכט אונטער, אַז „די קונסט רעדט שטענדיק און אומעטום וועגן מענטשן און מענטשלעכן... די קונסט, מיט אירע בילדער, וואָס וועקן געדאַנקען און געפילן, אַנטוויקלט, איז משלים און, מען קאָן זאָגן, באַשאַפט די מענטשלעכקייט פון מענטשן. זי איז לויט איר נאַטור הומאַניש און פאַראיידלט די מענטשן"*).

***

בנוגע דער פראַגע וועגן די פּרינציפּן, אויף וועלכע עס דאַרף זיין געבויט דער לימוד פון ליטעראַטור, איז ביז גאָר באַלערנד די מעטאָדיק פון דער רוסישער ליטעראַטור — סיי ביז דער ראַטן־איבערקערעניש און סיי נאָך איר. מיר האָבן אויבן שוין ציטירט אייניקע רוסישע מעטאָדיסטן (סטאָיונין, אָסטראָגאָרסקי, אַלפּיעראָוו, גרוזינסקי א"א). מיט גאָר אַ באַזונדערן ברען

*) אָווסיאַניקאָ־קוליקאָווסקי — טעאָריע פון פּאָעזיע און פּראָזע, ז' 11.

האָט זיך צעפלאַקערט דער קאַמף צווישן די פאַרשידענע שטאַנדפּונקטן — אויף דעם גרויסן און ערשטן אַלרוסלענדישן צוזאַמענפאָר פון די רוסישע שפּראַכלערער אין מיטלשולן (סוף דעצעמבער 1916). עס האָבן דאָ געקעמפט צווישן זיך עטלעכע ריכטונגען: 1) די אָנהענגער פונעם קולטור־היסטאָרישן מעטאָד מיט זייער אידעיש־געזעלשאַפטלעכן צוגאַנג צו ליטעראַטור; 2) די אָנהענגער פון דער היסטאָריש־גענעטישער אָדער עוואָלוציאָניסטישער ריכטונג, וועלכע האָט זיך אינטערעסירט בעיקר מיט דעם גענעזיס און עוואָלוציע פון פאַרשידענע זשאַנערן, סטילן און פּאָעטישע פאָרמען; 3) די תלמידים פונעם באַרימטן רוסישן שפּראַך־געלערנטן פּ א ט י ע ב נ י א; אָט די פּאָטיעבניאַנער האָבן זיך שוין אינטערעסירט נישט נאָר מיט די פאָרמען פון דער פּאָעטישער שאַפונג, נאָר אויך מיט אירע פּראָצעסן און פּסיכאָלאָגיע; זיי האָבן געהאַלטן, אַז ליטעראַטור איז פריער פאַר אַלץ אַ דערשיינונג פון פּסיכישן לעבן, אַ רעזולטאַט פון אַנטוויקלטן בילדערישן דענקען; דאָס שטודירן ליטעראַטור דאַרף באַשטיין נישט אינעם אידייאישן אינהאַלט, נאָר אין דער „אָביעקטיווער סטיכיע" פונעם ווערק — דאָס איז זיין אינערלעכע און אויסערלעכע פ א ר ע ם; 4) די אָנהענגער פון ריינעם פאָרמאַליזם און עסטעטיזם; דער אלף און בית פון ליטעראַרישן אַנאַליז איז פאַר זיי די פאָרעם, דער „ווי אַזוי", די ע ס ט ע ט י ש ע ז י י ט; 5) עס זענען דאָ אויך געווען פאָרטראָטן די פאַרשטייער פון א י נ ט ו א י ט י וו י ז ם, זיי האָבן געטענהט, אַז די אַרבעט פון דעם לערער פון ליטעראַטור דאַרף זיך אָנשפּאַרן בעיקר אויף בילדער, זי דאַרף פאַרטיפן דאָס אינטואיטיווע אויפנעמען די בילדער דורכן שילער, און צו דעם צוועק זענען נייטיק גאַנצע און אוממיטלבאַרע איינדרוקן פונעם קינסטלערישן ווערק, „די הויפּט־אויפגאַבע דאַרף באַשטיין אין ווי מעגלעך ליידנשאַפטלעכן און פאַרטיפטן ל יי ע נ ע ן פונעם ווערק — און אַבסאָלוט מער גאָרנישט".

נאָך לאַנגע, ליידנשאַפטלעכע דעבאַטן איז דורכן צוזאַמענפאָר אָנגענומען געוואָרן אַ גרויסע רעזאָלוציע איבער די וועגן און פּרינציפּן פונעם ליטעראַטור־לימוד. די דאָזיקע רעזאָלוציע שטעלט פאָר אַ מין סינטעז פון די הויפּטריכטונגען צווישן די רוסישע שפּראַכלערער. און עס פאַרבלייבן ביז היינט אַקטועל און באַלערנדיק די עיקר־פּונקטן פון דער דאָזיקער רעזאָלוציע, וועלכע לייענט זיך אַזוי:

„1. די ליטעראַטור, זייענדיק אַ פּראָדוקט פון עמאָציאָנעל־בילדערישן דענקען, שטעלט פאָר מיט זיך לויטן מעטאָד און באַטייט אַ באַזונדערן אונטערריכט־ענין.

2. אין דער צייט, ווען אַ סך לערער לערנען לאָגיש דענקען, ליגט אויפן

אונטעריכט־געבער פון ליטעראַטור דער חוב דער עיקר צו דערציען דאָס קינסטלערישע דענקען פון די תּלמידים.

3. די קינסטלערישע ליטעראַטור דאַרף פאַרנעמען דעם הויפּטאָרט אויף די לערן־שעהן פון דער רוסישער שפּראַך און ליטעראַטור.

4. אויף אַלע שטופעס פון מיטלשול איז נייטיק די אַרבעט פונעם ליטע־ראַטור־לימוד, וואָס האָט אין זינען די קינסטלערישע בילדער און פאַרטיפט זייער אינטואיטיווע אויפאַסונג ביי די תּלמידים.

5. די ליטעראַרישע ווערק ווערן שטודירט מצד דעם סיזשעט, בילדער, סטיל, קאָמפּאָזיציע און בכלל מצד די קונסטשאַפונג־וועגן, וואָס גייען אריין אין געביט פון פּאָעטיק.

6. א וויכטיק־ממשותדיקער מאָמענט פון אַרבעט איז ווייטער דאָס שטו־דירן די ליטעראַרישע ווערק מצד זייער פּסיכאָלאָגיש, פילאָזאָפיש און אידיי־איש־געזעלשאַפטלעכן אינהאַלט; דערביי דאַרף דער געזעלשאַפטלעך־אידייאי־שער מאָמענט באַזונדערס אַרויסגערוקט ווערן ביים שטודירן די נייסטע ליטע־ראַטור (אָנהייבנדיק פון די 20סטע יאָרן פון נײַנצנטן יאָרהונדערט), כדי צו־גרייטן די יוגנט צום פאַרשטיין דעם לעבעדיקן היינט".

אויך אינעם פּעריאָד פון דער ראַטנפאַרבאַנדישער שול האָט די פראַגע וועגן ליטעראַטור־לימוד דורכגעמאַכט א זיגזאַגישן וועג. דער רוסישער מעטאָ־דיסט וו. וו. ג אָ ל ו ב ק אָ וו שילדערט אַזוי דעם דאָזיקן וועג אין זיין בוך „מעטאָדיק פון ליטעראַטור־אונטעריכט" (מאָסקווע, 1938, רוסיש, זייטן 59, 60): „פאַר די 14 יאָר (פון 1917 ביז 1931) האָט מען אין דער ליטעראַטור־וויסנשאַפט געוויינלעך אַרויסגערוקט אויפן ערשטן פּלאַן די אָדער אַנדערע באַזונדערע זייטן פון ליטעראַרישן שאַפן. צום אָנהייב איז דאָס גע־ווען דער הערשנדיקער אינטערעס צו דער שמאָל פאַרשטאַנענער פ אָ ע־טי שער פ אָ ר ע ם (די הערשונג פון דער פ אָ ר מ ע ל ע ר ש ו ל), שפּעטער האָט מען איינזייטיק אוועקגעשטעלט די פראַגע וועגן דער ליטעראַ־טור אַלס א ספּעציפישן אופן צו דערקענען דאָס ל ע ב ן, דאַן איז גע־קומען די תּקופה פון ליטעראַטור־שטודירונג אינעם פּאַלש אויסגעטייטשטן ג ע נ ע ט י ש ן פּ ל אַ ן (די פּראָגראַמען פון 1927), און ענדלעך האָט מען אַרויסגערוקט בעיקר די פּראָבלעם פון דער פּאַלש באַלויכטענער ס אָ־צ י אַ ל ע ר פ ו נ ק צ י ע פון ליטעראַטור (דער פּראָיעקטן־מעטאָד דער קאַמף מיט די איבערבלייבעכצן פונעם וו א ו ל ג אַ ר ן ס אָ צ י אָ־ל אָ ג י ז ם און פ אָ ר מ אַ ל י ז ם כאַראַקטעריזירט דעם איצטיקן ע ט אַ פּ פון ליטעראַטור־וויסנשאַפט און גיט דער שול די אָנווייזונג, ווי אַזוי מען דאַרף אוועקשטעלן דעם ליטעראַטור־אונטעריכט". די אויפגאַבן פון

ליטעראַטור־אונטעריכט פאַרמולירט **גאַליבקאָוו** אין הסכם מיט די נייע פּראָגראַמען פון 1932-33 אויף פאָלגנדיקן אופן: די קינסטלערישע ליטעראַטור איז איינער פון די מיטלען צו דערקענען די ווירקלעכקייט; זי איז אויך איינער פון די גרונטמיטלען צו באַאיינפלוסן דערציעריש דעם יונגן דור, זי האָט אַ דערציעריש פונקציע און דערציערישן ווערט... „די שול דאַרף צוגרייטן דעם שילער צום זעלבשטענדיקן לייענען ליטעראַטור, זי דאַרף אים באַוואָפענען מיט מעטאָדן און געוווינהייטן פון וויסנשאַפטלעכן אַנאַליז אויף אַזוי פיל פעסט, אַז נאָכן ענדיקן דעם קורס זאָל ער קענען אָנווענדן די דערוואָרבענע געוווינהייטן צו יעדן באַליביקן ליטעראַרישן ווערק. פּאַראַלעל מיטן אויסאַרבעטן געוווינהייטן צו זעלבשטענדיקן אַנאַליז פון אַ ליטעראַרישן טעקסט, דאַרף די שול פאַרווירקלעכן אויך אַנדערע פאַרבונדענע מיט דעם אויפגאַבן; זי אַנטוויקלט דעם קינסטלערישן געשמאַק פון די שילער און געוויינט זיי צו צו אַ ליטעראַריש־קאַרעקטער שפּראַך... די קראַפט און די פעסטקייט פון די געוווינהייטן זענען אין אַ גרויסער מאָס אָפּהענגיק פון דעם פאַרנעם און קוואַליטעט פון די ידיעות און פון זייער סיסטעמאַטישקייט... די שול דאַרף זיך שטעלן אַלס איינע פון די הויפּטאויפגאַבן — דאָס מיטטיילן סיסטעמאַטישע ידיעות איבער דער טעאָריע און געשיכטע פון דער ליטעראַטור" *).

***

אויך אין דער ענגלישער ליטעראַטור איז זייער פיל געשריבן געוואָרן אויף דער טעמע וועגן די אַלגעמיינע פּרינציפּן פון ליטעראַטור־אָפּשאַצונג. אויך דאָ זענען פאַראַן פאַרטיידיקער סיי פון עקסטרעמען עסטעטיזם, סיי פון עטישגעזעלשאַפטלעכן צוגאַנג. און זעלבסטפאַרשטענדלעך, די דאָזיקע צוגאַנגען האָבן זיך אָפּגערופן אויף דער שול־פּראַקטיק. מיר האָבן שוין אויבן געבראַכט די מיינונג פון **דזשאָרדזש סעמפּסאָן**, און ווען ער רעדט וועגן דעם לערער פון ליטעראַטור, שטעלט ער אים זיך פאָר אַזוי: „ווען דער לערער שטייט פאַרן קלאַס און לערנט מיט אים ליטעראַטור, ווערט ער אַן **אַרטיסט**: ער האָט אַליין באַקומען אַן עמאָציאָנעלע דערפאַרונג, און ער דאַרף די דאָזיקע דערפאַרונג טראַנסמיטירן אויף אַן אופן, וואָס איז דער נאַטירלעכער אויסדרוק פון זיינע געפילן. האָט ער אַליין נישט דורכגעמאַכט די דערפאַרונג, האָט ער נישט וואָס צו איבערליפערן אַנדערע, און מיט דעם איז געענדיקט די געשיכטע" (דאָס ציטירטע בוך ז. 130).

*) מעטאָדיקאַ פּרעפּאָדאַוואַניאַ ליטעראַטורי, ז"ז 61, 66.

דאָ האָבן מיר צו טאָן מיט אַ ריין-עסטעטישן צוגאַנג, מיטן אַרויסרוקן אין דער פאָדערשטער ריי דעם „אמת פון שיינקייט". ביי אַ צווייטן ליטעראַטור־פאָרשער, י. אַ. ר י ט ש אַ ר ד ס, ווערט, פאַרקערט, אַרויסגערוקט פאָרויס דער עטישער שטאַנדפּונקט. „דעם יסוד פון מאָראַל... ליגן נישט די פּרעדיקער, נאָר די פּאָעטן. שלעכטער געשמאַק און עם־האַרצישע רעאַגירונג — דאָס זענען נישט פּשוטע דעפעקטן ביי אַ פּערזאָן, מעג עס זיין פון דער אַנדערער זייט אַ ווי אינטערעסאַנטער אינדיווויד; דאָ האָבן מיר באמת אַ גרונט־פאַרברעכן, וואָס פון אים שטאַמען אַלע אַנדערע דעפעקטן. קיין שום מענטש קען נישט זיין שלימותדיק, אויב אין אים זענען די עלעמענטאַרע רעאַגירונגען דעזאָרגאַניזירט און מטושטש".*).

אין אַ זאַמלבוך אין ענגליש, וואו עס זענען אָפּגעשפּיגלט און פאָרמולירט די פאַרשידענע שטאַנדפּונקטן אויף ליטעראַטור, שרייבט נאָרמאַן פערסטער: **)

„אַט ווי אַזוי אַ גוטער קריטיקער דאַרף, לויט מיר, לייענען אַ נייעם בוך. ער וועט אים לייענען אויף צוויי אופנים גלייכצייטיק: איין אופן קענען מיר אָנרופן — „דאָס פּ י ל ן דעם בוך", דעם אַנדערן — „דאָס ד ע נ ק ע ן דעם בוך". מיטן „פילן דעם בוך" מיין איך — דאָס פּאַסיווע רעאַגירן אויפן מחברס ווילן, אַזוי אַז עס זאָל איינגעהאַלטן ווערן דער אַלגעמיינער איינדרוק צו וועלכן דער מחבר שטרעבט. וועט דער בוך אַנטשפּרעכן דעם קריטיקערס געשמאַק און איבערצייגונגען, וועט דאָס אים אָנקומען לייכט, ווען נישט, וועט ער מוזן צייטווייליק איינהאַלטן זיינע ספקות און אויף דערווייל אַקצעפּטירן דאָס ווערק אין דער פולער מאָס, כדי דאָס ווערק צו באַגרייפן. אָבער באַגרייפן — דאָס הייסט נאָך ניט קריטיש באַהאַנדלען, און דערפאַר וועט ער מוזן לייענען דעם בוך אויפן צווייטן אופן פון „דענקען דעם בוך", ס'הייסט גענוי אַנאַליזירן די עסטעטישע מוס־טערן און די עטישע אָנלאָדונג; דורכטראַכטן און אָפּשאַצן מיט דער מאָס פון זיין אייגענעם קריטעריום, ביז ער וועט זיך אויסאַרבעטן אַ רייפע מיינונג וועגן דעם ווערט פון בוך... דער גוטער קריטיקער וועט לייענען לויט אַזאַ טאָפּלטן כאַראַקטער, אַלץ איינס וואָס פאַר אַ לעבנס־פילאָזאָפיע ער זאָל נישט האָבן".

די אַמעריקאַנער שול האָט טאַקע איבערגענומען אָט די צוויי אופנים פון לערנען אַ בוך. זי וויל צוגעוואוינען די שילער צו אַן אַלזייטיקן אַנאַליז און

*) *Principles of Literary Criticism*, by J. A. Richards, London 1947, p. 62.

**) Norman Foersteh: *The Esthetic Judgment and the Ethical Judgment.*
The Intent of the Critic, edited by Donald A. Stamffer, 1941.

צום אריינלעבן זיך אינעם ליטעראַרישן ווערק. זי רעקאָמענדירט דעם לערער זיך געהעריק באַציען און באַהאַנדלען סיי דעם עסטעטישן ווערט פונעם בוך, סיי זיין סאָציאַל־עטישן תוך. דער אַמעריקאַנער מעטאָדיקער מ ע ק ק ל י נ ט אָ ן האָט אַ טיפן גלויבן אינעם דערציערישן ווערט פונעם ליטעראַטור־לימוד און ער גייט צו צו אים מיט אַ גאָר ברייטן פאַרנעם. אים אינטערעסירן נישט אַזוי פיל די אוממיטלבאַרע שמאָל־פּראַקטישע רעזולטאַטן פונעם ליטעראַטור־לימוד און נישט אויף זיי לייגט ער דעם הויפּט־געוויכט. אים אינטערעסירן מער די ענד־רעזולטאַטן, דער ווייטער סך־הכל, — און וועגן דעם לאָזט זיך נישט רעדן אין טערמינען פון „אונטעריכטן" און לערנען. „די קונסט איז לאַנג־דויערנדיק; אַזוי ווי דער מענטשן־מין, איז אויך זי אָנגעצייכנט צו אַ לאַנגן און עוואָלוציאָנירנדיקן לעבן, — די קונסט האָט אויך געהאַט אַ לאַנגע קינדהייט; דאָס איז אמת סיי בנוגע איר וואוקס אין יעדן יחיד, סיי בנוגע איר וואוקס אין דער נאַציע. אויף וויפל עס איז נוגע אַ סך פון די געוואונטשענע רעזולטאַטן פון דעם ליטעראַטור־לימוד, קענען מיר נאָר פ אַ ר ז יי ע ן די קערנער, און יאָרן וואַרטן אויף דעם בליעכץ, און אפשר אַ לעבנלאַנג — אויף די פּירות. אָבער הגם מיר קאָנען נישט במשך די אַלע יאָרן באַווייזן צו דערגרייכן דעם ווייטן פּועל יוצא פון אונדזער פּראַצע, האָבן מיר אָבער אַ פולן גרונט צו גלייבן, אַז אונדזער גערעטעניש וועט לסוף זיין גאָר פיין". *)

אָט דער פּרעכטיקער געדאַנק איז אינגאַנצן אָנגעמאָסטן צו אונדזער יידיש־וועלטלעכער שול. לאָמיר נישט מעסטן און וועגן דעם דירעקטן טאָג־טעגלעכן פּועל יוצא פון אונדזער לערנען די יידישע ליטעראַטור. נישט אין כמות גייט עס, נישט אין דער צאָל אויסגעלערנטע לידער און דערציילונגען, נישט אין דער צאָל נעמען און דאַטעס פון שרייבערס. עס גייט ראשית כל אין פאַרפלאַנצן אין אונטערבאַוואוסטזיין פון די תלמידים די אַכטונג צום יידישן קינסטלערישן וואָרט, צו דער יידישער ליטעראַטור, צום יידישן קונסט־פּענאָמען ווי אַ גאַנצע און גרויסע דערשיינונג. נישט וועגן איינצלהייטן און דעטאַלן גייט עס דאָ, נאָר וועגן עפּעס גרויסעם און אייביקס.

„אומעטום דאַרפן, בכן, די פּרטים געלערנט ווערן נישט צוליב זייער אייגענעם באַטייט, נאָר מער צוליב דעם וואָס זיי טראָגן צו צו ד אָ ס ג אַ נ צ ע. וועט דער לערער דאָס האָבן אין זינען אויף אַן אמת, וועלן סוף־כל־סוף אויך זיינע תלמידים דאָס דערזען, און זיי וועלן אַליין אָנהייבן קוקן אויף די פּרטים אויף דעם זעלבן אופן; זיי וועלן לסוף קומען צום באַוואוסטזיין פון דער אַרטיסטישער סטרוקטור פונעם ווערק און זיי וועלן אַליין אויפנעמען דאָס ווערק

*) *Literature in the Elementary School*, by Porter L. MacClintock, Chicago 1907, p. 258.

ווי עפּעס גאַנצעס און דאָס מאַכן פאַר זייער אייגנס, פאַר אַ חלק פון זיך אַליין — אַלץ איינס וואָס פאַר אַ געדאַנקען צי געפילן צי אמתן דאָס ווערק זאָל נישט אַנטהאַלטן אין זיך."*)

***

פאַר די 25 יאָר עקזיסטענץ פון יידיש-וועלטלעכן שולוועזן אין אומאָפּהענגיקן פוילן האָט די ציש"אָ-לערערשאַפט אַדורכגעמאַכט היפּשע וואַקלונגען בנוגע דעם ליטעראַטור-לימוד. אויף דער צווייטער לערער-קאָנפערענץ פון די ציש"אָ-שולן (דעצעמבער 1926) האָט דער רעפערענט איבערן פּראָיעקט פון יידיש-פּראָגראַם, דער שרייבער פון אָט די שורות, אַנטוויקלט אַזאַ שטאַנדפּונקט אויף די צילן פון ליטעראַטור-לימוד: „ליטעראַטור דאַרף זיין דאָס געווער, דורך וועלכן מיר זאָלן וועקן ליבע צו דער מוטער-שפּראַך, סטיל אא"וו. דער צוועק פון ליטעראַטור-לימוד איז נישט צו באַקענען דאָס קינד מיט דער **גאַנצער** יידישער ליטעראַטור און שוין זיכער נישט מיט דער גאַנצער אייראָפּעישער... אונדזער פּרינציפּ בנוגע ליטעראַטור איז בשום-אופן נישט דאָס יאָגן זיך נאָך **סוזשעטן** פון די ווערק. דאָס איז אַ פּאַראורטייל, אַן איבערבלייבעניש פון אַלטן מעטאָד, לויט וועלכן ליטעראַטור האָט געהייסן אין שול — געשיכטע פון ליטעראַטור... ביי אונדז זענען בלויז דאָ דערציערישע צוועקן, וועלכע ווערן דערגרייכט דורך פּאַסיקע ווערק... די קאָנפערענץ דאַרף אָבער פעסטשטעלן, אַז אויב מיר שטעלן זיך אַפילו נישט קיין צוועק פון סיסטעמאַטישער ליטעראַטור, מוז דאָך געשטעלט ווערן פאַר די קינדער — ליטעראַטור אַלס אַזעלכע, אַלס גאַנצע, אין איר אַנטוויקלונג. מיר דאַרפן די קינדער אַוועקשטעלן פּנים אל פּנים מיט דער ליטעראַטור. מיר דאַרפן דעם שילער אַוועקזעצן זעלבשטענדיק ביי דער אַרבעט, צום בוך. מיר דאַרפן אים אַריינציען אין ברייטן קרייז פון באַנעמען שרייבער און ווערק. מיר מוזן אים מאַכן מערער אַלס **ליינער פון ווערק**".

אויף דער קאָנפערענץ זענען געווען פאַרטראָטן אויך אַנדערע שטאַנדפּונקטן: ג. פּלודערמאַכער האָט געלייגט דעם טראָפּ אויף דעם קולטור-לעבן, ער האָט געפאָדערט איינשליסן אין לימוד כאָטש אַ מינימום קלאַסישע אייראָפּעישע ווערק, ער האָט געפאָדערט סיסטעמאַטישקייט. אַנדערע ווידער האָבן געקעמפט דערפאַר, דער שרייבער זאָל נישט גענומען ווערן מעטאַפיזיש, אָפּגעריסן פון דער צייט און לעבן, אין וועלכן ער ווערט געשאַפן; דערביי אָבער

*) Second Year-Book of the National Herbart Society, 1896. .— *Literature in the high School*, by J. Rose Colby, p. 164.

האָבן די זעלבע חברים געמאַכט דעם פּעלערהאַפּטן אויספיר, אַז „סיי אין דעם ענין פון שפּראַך, סיי אין ליטעראַטור, סיי אין אויסוואַל פון מאַטעריאַל מוזן מיר אַלץ פאַרבינדן מיט געזעלשאַפט־קענטעניש", „אין די עלטערע קלאַסן סענען ווערק גענומען ווערן לויטן געשיכטלעכן סדר אין זין פון געזעלשאַפט־לעכע באַוועגונגען".

מיט צען יאָר שפּעטער איז פאַרגעקומען די דריטע לערער־קאָנפערענץ פון די יידיש־וועלטלעכע שולן אין פּוילן (יוני 1937). און אויך דאָ איז באַהאַנדלט געוואָרן דער לימוד פון ליטעראַטור — זיינע צילן און מעטאָדן. די רעפעראַטן איבער דעם פּונקט האָבן געהאַט מ. ח יי מ ס אָ ן און ש. מ ע נ ד ע ל־ ס אָ ן. מיר האָבן שוין אויבן געבראַכט אייניקע ציטאַטעס פון זייערע פאַר־טראָגן, מ. חיימסאָן האָט פאַרטיידיקט דעם סאָציאָלאָגישן מעטאָד ביים שטו־דירן ליטעראַטור. ש. מענדעלסאָן איז געווען נוטה מער צו דער עמאָציאָנעל־עסטעטישער באַנעמונג פון ליטעראַטור. זייערע הויפּט־געדאַנקען האָבן זיי אויסגעדריקט אויף אַזאַ אופן:

מ. ח יי מ ס אָ ן: „ליטעראַטור דאַרף אונדז געבן אַ באַגריף וועגן באַציונ־גען און קאַמפן צווישן מענטשן. די יידישע קלאַסיקער האָבן זיך גלענצנד דערצו צוגעפּאַסט. און דאָס איז נישט קיין צופאַל. איז דאָך די יידישע ליטעראַטור פאַקטיש אַ פאָלקס־ליטעראַטור, אַ ליטעראַטור פון האָרעפּאַשנע מאַסן. אונדזערע קלאַסיקער זענען גרויסע טיפּיזירער, זיי פאַראַלגעמיינערן שטאַרק פאַרשידענע מאָמענטן פון לעבן.

מיר דאַרפן נעמען די קלאַסיקער קריטיש, אונטערשטרייכן פאַרשידענע עטאַפּן פון זייער קינסטלערישער אַנטוויקלונג. שטודירנדיק קריטיש די שריי־בער, אַנטוויקלען מיר ביי די קינדער אַ קריטישן צוגאַנג צו דער ליטעראַטור און אויך צום לעבן. אונדזערע קלאַסיקער זענען רעאַליסטן. אין די ווערק פון אונדזערע קלאַסיקער שפּיגלט זיך אויך אָפּ די גאַנצע געשיכטלעכע אַנטוויקלונג און דאָס בייטן זיך פון תקופות. עס ווערט אויך קלאָר, אַז מען קאָן פאַרגיכערן די אַנטוויקלונג. עס וועקט אַ טיפקייט ביי די קינדער.

„נישטאָ קיין פאָרעם אָן אינהאַלט. ביים לערנען ליטעראַטור נעמען מיר אין אַכט יעדע מאָמענטן. מיר לערנען אויך חוץ בעלעטריסטיק, קריטיק."

ש. מ ע נ ד ע ל ס אָ ן: „רעדנדיק וועגן עמאָציאָנעלער אויסבילדונג פון קינד, האָט מען ביי אונדז אָפּט פאַרמישט עמאָציע מיט סענטימענטאַליזם. די עמאָציאָנעלע אַנטוויקלונג פון אונדזערע קינדער איז איינע פון די וויכ־טיקסטע אויפגאַבעס. אונדזערע קינדער זענען צו ראַציאָנאַליסטיש איינגע־שטעלט. עס איז ביי זיי פאַראַן אַ היפּערטראָפיע פון שכל, פון אינטעלעקטוא־ליזם. מיר שטעלן זיך פאַר דעם קומענדיקן מענטשן ווי אַן אַלזייטיק־אַנטוויקלטן,

מיט אַ שטאַרקער עמאָציאָנעלער אויסבילדונג און פעסטן לאָגישן שכל... איך ווייס נישט, צי קינדער פאַרשטייען ליטעראַטור, נאָר אַז זיי פּ י ל ן זי, פאַרדייען זי און ל ע ב ן ז י א ד ו ר ך, איז קיין ספק נישטאָ...

„די פּאָעזיע איז ביי אונדז אין שול פאַרנאַכלעסיקט געוואָרן. אונדזערע קינדער פעלט זייער שטאַרק די פעיקייט אויפצונעמען פּאָעזיע. מיר בינדן זיך לייכטער צו צו אַ העלד, ווי צו אַ שטימונג, ווי צו אַ בילד. מיר דאַרפן האָבן די אַמביציע אויסצולערנען די קינדער אויפצונעמען שטימונגען און פּאָעטישע בילדער. דאָס קאָן אויך האָבן אַ באַדייטונג פאַר אויסברייטערן און באַרייכערן די פאָרמעלע ידיעות פון קינד.

„דער סאָציאָלאָגישער מעטאָד ביים באַהאַנדלען ליטעראַטור איז איינזייטיק, דאָך איז אַ געוויסן זין נוצלעך. מען טאָר אָבער פון דעם נישט מאַכן דעם אויספיר, אַז ביים לערנען ליטעראַטור קאָן מען זיך רעכענען בלויז מיט אָט דעם מאָמענט, עס מוז אומבאַדינגט אויך זיין אַן עסטעטישע באַהאַנדלונג.״ און אין זיין שלוסוואָרט האָט ח׳ מענדעלסאָן געזאָגט וועגן ליטעראַטור-מעטאָדיק: „ס׳איז פאַלש אויסצוטייטשן, אַז איך בין פאַר אויסמיידן יעדן שמועס פון סאָציאָלאָגישן כאַראַקטער. כ׳בין קעגן — ווען ס׳איז נישט אָרגאַניש פאַרבונדן מיטן ווערק. ווען מען לערנט קאַסרילעווקע, טוביהן — מוז מען האָבן אַ געהעריקן אַריינפיר, מען דאַרף אָבער געדענקען: ס׳איז לייכטער צו חקירהן זיך וועגן אַ ווערק, איידער דערקענען זיין קינסטלערישקייט.״*)

אין סך־הכל פון אָט דער דעבאַטע איז די קאָנפערענץ געקומען צו אַ קלאָרן סינטעטישן קוק אויפן לימוד פון ליטעראַטור. דער דאָזיקער קוק איז פאַרפיקסירט געוואָרן אין עטלעכע פונקטן פון דער אָנגענומענער רעזאָלוציע:

„די אָקס פון לימוד יידיש און ליטעראַטור דאַרף זיין: דאָס יידישע מאַסן־לעבן, די יידיש־וועלטלעכע קולטור, יידישע שפּראַך און ליטעראַטור אַלס קולטור־נאַציאָנאַלע דערשיינונג. די אויפגאַבע פונעם יידיש־לימוד איז צו וועקן אין די קינדער ליבע, דרך־ארץ און אינטערעס צו יידישער שפּראַך און ליטעראַטור, צוגעבונדנקייט צו דער גאַנצער יידיש־וועלטלעכער קולטור אין אַלע אירע פאָרמען.

אָבער דער יידיש־לערער דאַרף געדענקען, אַז יידיש און יידיש־וועלטלעכע קולטור איז ביי אונדז היסטאָריש געבונדן מיט דער דערוואַכונג פון די אַרבעטנדיקע קלאַסן, און דעריבער דאַרפן אינעם לימוד און אין די לערנביכער פאַרנעמען דאָס אָנגעזעענסטע אָרט — אַרבעט און די מענטשן פון אַרבעט, דער קאַמף

*) „דריטע לערער־קאָנפערענץ פון די יידיש־וועלטלעכע שולן אין פּוילן״, **וואַרשע**, 1937, ז״ז 65־69, 84.

פאַר סאָציאַלער גערעכטיקייט, דער גלויבן און שטרעבן צו ברידערלעכקייט פון פעלקער.

באַזונדער אכט דארף מען לייגן אויף דער אָריענטאַציע פון די שילער אין דער סאָציאַלער אנטוויקלונג פון יידישן קאָלעקטיוו במשך די לעצטע יאָרהונדערטער, — ווי אַזוי און אויף וויפל די יידישע ליטעראַטור האָט אָפּגעשפּיגלט די דאָזיקע אנטוויקלונג״.

און ווייטער:

„סיי דער אויסוואל פון ווערק און סיי דער מעטאָד פון באַארבעטן און באהאנדלען די ווערק אין קלאַס — דאַרפן טראָגן אַ סינטעטישן כאַראַקטער: מען דארף צום לערנען און צו דער לעקטור נעמען ווערק, וואָס זייער שטאָף האָט אַן עסטעטישן, סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכן און היסטאָריש־ליטעראַרישן אינהאלט און ווערט; ביי דער באַארבעטונג פון די ווערק דארף מען האָבן אין אויג סיי דעם עסטעטישן, סיי דעם סאָציאָלאָגישן מעטאָד.

דער ליטעראַטור־לימוד דאַרף געפירט ווערן לויט קאָמפּלעקסן — פון ריין ליטעראַרישער און אויך פון סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכער נאַטור.

יענע טעמעס, וועלכע פעלן אין דער יידישער ליטעראַטור, דארפן אומבאַדינגט געשעפּט ווערן פון דער וועלט־ליטעראַטור.

אין רעזולטאַט פונעם ליטעראַטור־לימוד דאַרפן די קינדער באהערשן אלע עלעמענטאַרע ידיעות און דעפיניציעס פון ליטעראַטור־קענטעניש״.

אַזוי אַרום איז די יידיש־וועלטלעכע שול אין פּוילן געקומען צום שלימות־דיקן און סינטעטישן מעטאָד פון לערנען ליטעראַטור. זי האָט זיך באַפרייט פון די עקסטרעמע ריכטונגען און מאָמענט־שטימונגען, און זיך פּאַרפעסטיקט אויף סטאַבילע און אַלזייטיקע לערן־מעטאָדן פון ליטעראַטור. מעטאָדן, וועלכע פּאַסן אין גאַנצן צונויף מיט די אַלגעמיינע דערציערישע יסודות פון דער שול, מיט אירע נאַציאָנאַלע און סאָציאַלע יסודות. מעטאָדן, וועלכע האָבן זיך אויסגעאַרבעט אין דער פּראַקטיק פון שול און באַשיימפּערלעך באַוויזן זייער צוועקמעסיקייט און פּרוכטבאַרקייט.

ג. ווי אַזוי אַוועקצושטעלן דעם לימוד פון ליטעראַטור

מיר האָבן אָנגעמערקט די צילן און די אויפגאַבעס פון ליטעראַטור־לערנען. דער יידישער לערער, וואָס וועט אויף זיך נעמען צו לערנען אונדזער ליטעראַטור אין די העכערע קלאַסן פאָלקשול, אויף קורסן פאַר דערוואַקסענע, אין מיטלשול, וועט דאַרפן שטענדיק האָבן פאַר זיינע אויגן די אָנגעצייכנטע אויפגאַבעס. מיט אָט די אויפגאַבעס וועט ער זיך דאַרפן רעכענען סיי ביים אויסוואל און

ביים סיסטעמאַטיזירן דעם מאַטעריאַל, סיי ביים באַאַרבעטן און באַלייכטן דעם מאַטעריאַל אין קלאַס. דער לערער וועט אויפוועקן ביי די תּלמידים וועגן יעדן פון די געשטודירטע שרייבער און וועגן זייערע באַזונדערע ווערק אַ סך פראַגן,— דורך וועלכע עס וועלן דאַרפן, ווי אַ רויטער שנור, דורכגיין די אויבן אָנגעצייכנטע הויכע קולטור־נאַציאָנאַלע, אידעיש־געזעלשאַפטלעכע און קינסטלעריש־ליטעראַרישע צילן. אָן דעם וועט דער ליטעראַטור־לימוד פאַרוואַנדלט ווערן אין אַן איינפאַכע פאָרמעלע באַשעפטיקונג, אין אַ סכאָלאַסטיש־ווערטלעכע איבונג און מאַטעריאַל־זאַמלעניש אָן אַ שום אינערלעכן אידעישן אינהאַלט. נאָר די הויכע גייסטיקע אויפגאַבעס קאָנען באַפליגלען דעם לימוד פון ליטעראַטור און אים ברענגען צו דער מדרגה פון אויפריכטיקער התלהבות; נאָר די אייביקע אידעאַלן וועלן צוגעבן דעם לימוד אַן אינערלעכע שיינקייט און אָנפילן דאָס האַרץ פונעם לערער מיט אַ באַפרידיקונג־געפיל און באַוואוסטזיין, אַז ער דערפילט אַן אמת־קולטורעלע אויפגאַבע, וועלכע איז נייטיק פאַר דער אַנטוויקלונג פון דער פּערזאָן און דעם קאָלעקטיוו, פון פּרט און כּלל.

אָבער דער לערער פון יידישער ליטעראַטור באַגעגנט אויף זיין וועג אַ סך שטרויכל־שטיינער און שווערע מניעות. די געשיכטע פון אונדזער ליטעראַטור איז ביזן היינטיקן טאָג אַלץ ווייניק באַאַרבעט און סיסטעמאַטיזירט, ווייניק וויסנשאַפטלעך באַלויכטן און אויסגעפאָרשט. די שאַפונג־אייגנטימלעכקייטן און די באַזונדערע קונסטוועגן פון אונדזערע וואָרטקינסטלער זענען ווייניק דערלערנט. עס פעלט אונדז אַ קלאַסיפיקאַציע פון ליטעראַטור־ריכטונגען און שרייבער. דער לערער פון ליטעראַטור מוז זיך נאָך אַלץ פאַרלאָזן אויף זיינע אייגענע שעפערישע און אַנאַליטישע כּוחות. דער לערער האָט אין זיין רשות ווייניק פאַסיקע כרעסטאָמאַטיעס, וואָס זאָלן קולט זיין אין זיך און האָבן סיסטעמאַטיזירט דעם נייטיקן ליטעראַרישן מאַטעריאַל, וואָס אויף דעם סמך זאָלן די תּלמידים קאָנען דערלערנען די ליטעראַרישע ווערק פון פאַרשידענע טיפּן, די באַזונדערע שרייבער און די העלדן פון זייערע גרעסערע ווערק. ענדלעך, אויב בנוגע צו אונדזערע קלאַסיקער און די שרייבער פון היינטיקער צייט איז כאָטש דער רויער מאַטעריאַל געזאַמלט און וויפל נישט איז סיסטעמאַטיזירט, איז בנוגע צו אונדזער — פאַרהעלטענישמעסיק גאַנץ רייכער — פאָלקשאַפונג־ליטעראַטור כמעט ווי גאָרנישט אויפגעטון געוואָרן.

יאָ, די אויפגאַבע, וואָס שטייט פאַרן לערער פון דער יידישער ליטעראַטור, איז אומגעהייער שווער, אויפן לערער ווערט דאָ אַרויפגעלייגט אַ שווערע משא. דאָך דאַרפן די אַלע אומשטאַנדן נישט אָפּשרעקן אונדזערע לערער, און זאָל ער, נישט געקוקט אויף אַלע שטיינער און דערנער, טאָן זיין אַרבעט מיט אַ טיפן גלויבן אין דער געזעלשאַפטלעכער נייטיקייט פון זיין אַרבעט, זאָל ער־

אויסטרעטן אַ וועג פאַר זיך און פאַר די, וואָס קומען נאָך אים.

און איצט — די פראַגע: וואָס פאַר אַ מעטאָדן זאָל דאָ דער לערער אָנווענדןביים אונטעריכטן ליטעראַטור?

אויב אין דער מיטלשול קאָן נאָך זיין אַ רייד וועגן וועלכן עס איז אופן שטודירן די „געשיכטע” פון דער ליטעראַטור, דאַרף אין אונדזער פאָלקשול דער דאָזיקער געדאַנק להלוטין אָפּגעוואָרפן ווערן. שוין די אַלע אָנגעוויזענע אויסערלעכע מניעות דערלאָזן נישט אַזאַ לערן־סיסטעם אין אונדזער שול. פאַר אונדז בלייבן נאָר די וועגן פון „עפּיזאָדישן” קינסטלעריש־פּסיכאָלאָגישן דערלערנען אונדזער ליטעראַטור. און דאָס קאָן אויסגעפירט ווערן לויט צוויי מעטאָדן: אָדער שטודירן באַזונדערע שרייבער, אָדער שטודירן באַזונדערע טעמעס (ציקלען) לויט פאַרשידענע אויטאָרן („אונדזער שטעטל”, „חסידים און מתנגדים”, „קינדער”, „די יידישע פרוי”, „משכילים”, „פּאָלקשאַפונג”, וכדומה).

דאָס קינסטלעריש־פּסיכאָלאָגישע שטודירן פון דער ליטעראַטור לויט באַזונדערע טעמעס און אינהאַלט־גרופּירונגען האָט זייער אַ סך מעלות. ביי דעם מעטאָד האָט דער לערער זייער אַ ברייטע מעגלעכקייט זיך צוצופּאַסן צו דער אַנטוויקלונג־שטופע פון זיינע תלמידים, אויף וויפל זיי זענען באַקענט מיט די געזעלשאַפטלעך־היסטאָרישע באַדינגונגען און געשעענישן, שטרעמונגען און באַוועגונגען, וואָס האָבן אַ שייכות צו דער אָדער יענער טעמע. דער לערער קאָן לכתחילה נעמען אין אַכט, אויף וויפל עס זענען צוגענגלעך פאַר די תלמידים די ווערק, וואָס באַהאַנדלען די געגעבענע טעמע — סיי לויט זייער אינהאַלט און אידעען, אַזוי אויך לויט זייער ליטעראַרישער פאָרעם, סטיל, שפּראַך. ענדלעך קאָן דאָ דער לערער זיך רעכענען אויך מיט דעם, אויף וויפל ער אַליין איז צוגעגרייט צו שטודירן מיט די תלמידים די אָדער יענע טעמע, אויף וויפל ער באַהערשט דאָ דעם קינסטלערישן מאַטעריאַל און איז באַקאַנט מיט דער אַנטשפּרעכנדיקער קריטיש־פּובליציסטישער ליטעראַטור. אויף אַזאַ אופן האָט דאָ דער לערער אַ רייכע מעגלעכקייט צו וואַריאירן זיינע לימוד־טעמעס לויט פאַרשידענע סימנים און, אגב, לויט זיינע און די שילערס אינדיווידועלע נטיות. דאָס פאַרשפּאַרט אים נישט אין די ענגע ד׳ אמות פון אַ פעסטגעשטעלטן און אָפּגעשטעמפּלטן „קורס פון ליטעראַטור־געשיכטע”, ער האָט דאָ אַ פרייען פּלאַץ פאַר אייגענער שאַפונג און אויפטועז.

אָבער אויך אין פאַרגלייך מיטן מעטאָד צו לערנען די ליטעראַטור לויט שרייבער (כראָנאָלאָגיש) — האָט אָט דער טעמעס־מעטאָד אַ סך מעלות און פאָרדינט געוויס די בכורה. אויסשליסנדיק יעדע איינטאָניקייט און איינפאַרביקייט, וועלכע איז אומפאַרמיידלעך ביים ערשטן מעטאָד, עפנט דער

צ י ק ל ע ן - מעטאָד א מעגלעכקייט צו פאַרגלייכן די אופנים, ווי עס שפּיגלט זיך אָפּ יעדע טעמע ביי יעדן שרייבער באַזונדער הן לויטן אינהאַלט, הן לויט דער פאָרעם און סטיל. דאָ איז אַ ברייטער פּלאַץ פאַר אַנאַליטישער אַרבעט, פאַרן שפּיל פון אַסאָציאַטיווע קאָמבינאַציעס און פאַר גרינטלעכן און אויסשעפּנ-דיקן דערלערנען יעדע טעמע. וואָרום אין אונדזערע אויגן האָט דעם גרעסטן באַטייט נישט די אָרדענונג, אין וועלכער עס וועלן דערלערנט ווערן אונדזערע שרייבער און נישט זייער צאָל, נאָר ו י ט י ף א ו ן ב ר י י ט ז י י-ע ר ע ו ו ע ר ק וועלן דערלערנט ווערן, אויף וויפל אַלזייטיק זיי וועלן באַהאַנדלט ווערן. און אין דעם פּרט קאָן מיט דעם טעמעס-מעטאָד קיין אנדע-רער בשום-אופן נישט קאָנקורירן. ער איז פיל לעבעדיקער, צוגענגלעכער, רייכער מיט אינהאַלט און פּערספּעקטיוון, פולער מיט מעגלעכקייטן און אָריגינעלע פאָרמען.

אַזאַ מין שטודירן די יידישע ליטעראַטור שטעל איך מיר פאָר אויפן פאָלגנדיקן אופן: דער לערער באַקענט זיך מיטן גאַנצן דערציילונג-מאַטעריאַל, וואָס מיר פאַרמאָגן איבער דער אָדער אַנדערער טעמע. ער שטעלט זיך אָפּ אויף די ווערק, וועלכע ער האַלט פאַר פאַסיקערע פאַר זיינע תלמידים, און ער טרעט צו צו זייער שטודירן. לאָמיר נעמען, אַלס ביישפּיל, די ערשטע זאַמלונג פון דער אויסגאַבע „פאַר שול און היים”, וועלכע איז צונויפגעשטעלט דורכן שרייבער פון די דאָזיקע שורות לויטן אָנגעוויזענעם מעטאָד. אין דער זאַמלונג, וואָס באַהאַנדלט די טעמע „אונדזער שטעטל”, זענען אַריין זעקס ווערק — פון מענ-דעלע, וויסנבערג אַש, פּרץ, רייזען און סעגאַלאָוויטש. דער לערער באַשליסט, וועלכעס פון די ווערק זאָל זיין דאָס ערשטע אין זיין געגעבענער גרופּע תלמידים. די לעצטע באַקומען אַן אויפגאַבע — אין דער היים איבערלייענען און באַ-טראַכטן דאָס ווערק. אין אַן אַנדער גרופּע, ביי אַנדערע באַדינגונגען וועט אפשר דער לערער אין קלאַס גופא איבערלייענען פאַר די תלמידים די דערציילונג. אויף איינצלהייטן און מעטאָד-שאַטירונגען פונעם לימוד וועלן מיר זיך דאָ נישט אָפּשטעלן; די אָנווייזונגען אין אונדזער פאָריקן אַרטיקל וועגן לייענען זענען נוגע אויך אהערצו.

נאָך דעם, ווי די שילער האָבן זיך באַקענט מיטן ווערק, דאַרף מען צו-טרעטן עס צו דערלערנען.

אין וואָס זשע דאַרף עס באַשטיין?

פריער פאַר אַלץ ד י פ ר א ג ע — ו ו ע ג ן „פ ר א ג ן” און די פראַגע וועגן אַזוי גערופענעם „שמועס”.

אָט ווי אַזוי עס ענטפערט דערויף דער רוסישער מעטאָדיקער דאַנילאָוו: „דער דאָזיקער שמועס באַשטייט אין באַטראַכטן די ענטפערס אויף די פראַגן,

וואָס זענען דורכן לערער פאַרמולירט און אָנגעצייכנט. דאָס לעצטע איז נייטיק צוליב דעם, כדי מען זאָל קאָנען די אוועקגעשטעלטע פראַגן דיקטירן די תלמי־דים. אַזאַ מין פאַרשרייבן די פראַגן, אויף וועלכע עס דאַרפן ביים תלמיד אויס־געאַרבעט ווערן ענטפערס, האָט אַ גרויסן מעטאָדישן באַטייט". אונדז ווייזט אָבער אויס, אַז אַזאַ פאָרמולירונג קאָן באַנומען ווערן דורך אַ סך לערער זייער פאָרמאַליסטיש און קאָן פירן צו דעם, אַז די לערן־שעה פון ליטעראַטור זאָל פאַרוואַנדלט ווערן אין אַ טרוקענעם פּראָצעס פון „שטעלן פראַגן" און זוכן אויף זיי ענטפערס. אוודאי, דער לערער דאַרף תחילת דורכאַרבעטן דעם גאַנצן מאַ־טעריאַל ביי זיך אין דער היים, קלאָר מאַכן אַלע פראַגן, וואָס ווערן אַרויס־גערופן דורכן ווערק, און פאַר זיך זיי פאַרשרייבן, — אויף אַזוי פיל איז דאָס געוויס אַ נייטיקע זאַך. און צוליב דעם ציל דער עיקר האָב איך טאַקע צוגעגעבן די פראַגן צו די ווערק פון „אונדזער שטעטל" און פון די איבעריקע טיילן פון „פאַר שול און היים"; די פראַגן האָבן אין זינען צו דינען הויפּטזעכלעך דעם לערער ביי זיין פונאַנדערקלייבן זיך אין ווערק. מיט זיי רעכענען מיר ווייזן דעם לערער אַ מוסטער, פון וועלכע שטאַנדפּונקטן מען דאַרף צוגיין צו יעדן קינסטלערישן ווערק. די זעלבע שטאַנדפּונקטן וועט מען אַנט־פּלעקן אויך פאַר די תלמידים. דער חילוק צווישן דעם לערערס און די תלמידימס אַנאַליז פון ווערק וועט נאָר באַשטיין אין דער מדרגה פון אריינ־דרינגען אין תוך פון ווערק, אין דער טיפקייט פון פאַרשטיין, באַנעמען און אָפּערצעפּירן.

אָבער בשום־אופן טאָר מען זיך נישט פאָרשטעלן די זאַך אַזוי, אַז דער לערער קומט מיט אַ פאַרטיקן צעטל פראַגן און זאָגט די תלמידים: נאַט אייך רעטעניש — זוכט אָנטשיידונגען אויף זיי! דאָס באַאַרבעטן פונעם ווערק דאַרף פריער און געוויסער פאַר אַלץ זיין אַ פרייע שמועס־אַרבעט, מיט אַ לעבע־דיקן דיסקוסיע־כאַראַקטער, מיטן אַקטיוויסטן אָנטייל פון די תלמידים נישט נאָר ביים געבן ענטפערס, נאָר אויך ביים שטעלן די פראַגן. דאָס לעצטע איז אפשר דאָס וויכטיקסטע, ווייל דער פאַקט אַליין פונעם שטעלן די פראַגן זאָגט שוין עדות וועגן אַ גרויסער אַרבעט, וואָס איז דורכגעמאַכט דורכן תלמיד: יעדע פראַגע האַלט שוין אין זיך בפירוש אַ געוויסן ענטפער. לויט אונדזער דערפאַרונג גיט דער פראַגן־מאַטעריאַל פון די תלמידים אַליין גענוג שטאָף פאַר לאַנגע און ערנסטע שמועסן. די ראָל פונעם לערער דאַרף דאָ באַשטיין אינעם העלפן סיסטעמאַטיזירן די פראַגן לויט אַזעלכע, למשל, סימנים, ווי דער אינהאַלט, פאָרעם, אידעע פון ווערק אא"וו. דער לערער דאַרף אויך ממלא זיין די פראַגן אין יענע געביטן, וועלכע זענען אין גאַנצן אָדער טייל־וויז פאַרפעלט פון די תלמידים.

דאָס זעלבע בנוגע צום פּ אַ ר ש ר ײ ב ן די פראַגן. דאַנילאָוו רעקאָ־מענדירט פאָלגנדיקן שטײגער: „די פראַגן װערן דיקטירט דורכן לערער פאָרױס פאַרן אַנאַליז פון װערק... דער דאָזיקער אופן מאַכט אַ סך גרינגער די אַרבעט פונעם לערער גופא, װײל ער גיט אים די מעגלעכקײט אַרױסצוגײן אינעם שמועס מיט די תלמידים פון דעם געדאַנק, װאָס איז שױן באַשטימט אין דער פאַר־צײכנטער פראַגע, דאָס מאַכט די ענטפערס פון די תלמידים אַ סך גרינגער און פאַרקירצט די צײט פון אַנאַליז". אין דער דאָזיקער מעטאָדאָלאָגישער עצה שטעקט װידער אַ גרױסע געפאַר, אַז דער לימוד פון ליטעראַטור זאָל, אַ דאַנק אַזעלכע „שטײגערס", פאַרװאַנדלט װערן אין אַ מין פאָרמאַליזם אָן אינערלעכן גײסט און נשמה. בנוגע, למשל, צו דער זאַמלונג „אונדזער שטעטל" ק ע ן אפשר דער לערער אױפמערקזאַם מאַכן די תלמידים פון די עלטערע קלאַסן אױף אַ טײל פון די פראַגן, װאָס זענען דאָ אײנגעשלאָסן, װעגן יעדן װערק באַזונ־דער און װעגן דער גאַנצער טעמע אין אײנעם. אָבער בײם לעבעדיקן קאָלעקטיװן פונאַנדערקלײבן פון װערק אין קלאַס טאָר דער לערער נישט אַרױסגײן דװקא פון ד י פראַגן און דװקא אין דער אָרדענונג, װי זײ זענען דאָ געגעבן גע־װאָרן. דער לערער באַזונדער און אין אײנעם מיט אים די תלמידים — דאַרפן „איבערדיכטן", איבערשאַפן דעם גאַנצן פראַגן־מאַטעריאַל. עס דאַרף פאַר די תלמידים װערן קלאָר די אױפגאַבע, זײ זאָלן אַלײן באַשטימען, װעלכע פראַגן קענען אָװעקגעשטעלט װערן און דאַרפן פונאַנדערגעקליבן װערן, כדי דאָס גע־געבענע װערק זאָל אין גאַנצן באַנומען װערן.

װאָס פאַר אַ מינים פּ ר אַ ג ן דאַרפן געשטעלט װערן פאַר די תלמידים? אַנדערש גערעדט, אױף װעלכע פּראָבלעמען און דערשײנונגען דאַרף מען פיק־סירן זײער אױפמערקזאַמקײט?

װי עס איז שױן קלאָר פון אױבן גערעדטן, דאַרפן דאָס זײן פראַגן פון דרײ מינים: א) ק ו ל ט ו ר ־ ה י ס ט אָ ר י ש ע, ס אָ צ י אַ ל ־ ג ע ז ע ל ־ ש אַ פ ט ל ע כ ע מ אָ ט י װ ן. די דאָזיקע פראַגן שטרעבן צו באַקענען די שול־יוגנט מיטן לעבן־שטײגער פון פאָלק, מיט די אינערלעכע שטרײטן און היפוכים און פסיכאָלאָגישע באַזונדערקײטן פון יידישן קיבוץ. די טאָלאַנטפולע שאַפונגען פון אונדזער קינסטלערישן װאָרט דאַרפן העלפן דער שול־יוגנט זיך אָריענטירן אין דער סאָציאַלער אַנטװיקלונג פון יידישן קאָלעקטיװ, אַזױ װי זי האָט זיך אָפּגעשפּיגלט אין אונדזער ליטעראַטור; העלפן די שילער אַרײנדרינגען אינעם תוך פון די דערשײנונגען אין אונדזער קולטור־געשיכטע פאַר די לעצטע דורות. ב) פּ ס י כ אָ ל אָ ג י ש ־ ק י נ ס ט ל ע ר י ש ע, װאָס דאַרפן קלאָר מאַכן די כאַראַקטערן פון די העלדן אין דער דערצײלונג און די באַציונג פון אױטאָר צו זײ, דעם לעצטנס אידעען און צילן. די דאָזיקע פראַגן דאַרפן

אַריינפירן די שוליוגנט — ווי ווייט דאָס דערלויבט איר עלטער און אַנטוויקלט־קייט — אין די טיפענישן פון די קונסט־שאַפונג־פּראָצעסן, אין די וועגן און מעטאָדן פון בויען און באַלייכטן, זיי דאַרפן קלאָר מאַכן די פאַרשידענע טיפּן קינסטלער און פּאָעטן. ג) פראַגן, וואָס טראָגן אַ קריטיש־ביאָגראַ־פישן כאַראַקטער. זיי וועלן אַריינפירן די שוליוגנט אין די אינטי־מע שאַפונגען פון יעדן אויטאָר באַזונדער, זיינע אידעאַלן און וועלט־אַנשויאונגען, די ווירקונג פון דער עפּאָכע מיט איר באַוועגונגען, דער איינפלוס פון אַנדערע ליטעראַטורן בנוגע יעדן אויטאָר, אין פאַרבינדונג מיט זיין ביאָגראַפיע אָדער אויטאָביאָגראַפישן מאַטעריאַל. דאָס איז דער אינהאַלט פונעם דריטן אַרט פראַגן.

דאָס שטודירן פון יעדן ווערק באַזונדער, לויטן אָנגעמערקטן פּלאַן, און נאָך דעם דאָס פאַרגלייכן אַלע ווערק אויף דער זעלבער טעמע; דאָס אַנאַליזירן און סיסטעמאַטיזירן זיי לויט זייערע אידעען און אידעאַלן; די דערלערנונג פון קינסטלערס שפּראַך און סטיל; דאָס בהדרגהדיקע און וואָס ווייטער אַלץ טיפערע אַריינדרינגען אינעם לעבן און שאַפן פון יעדן שרייבער באַזונדער, — דאָס אַלץ וועט געבן אַ מעגלעכקייט, עס זאָל דערגרייכט ווערן דאָס אמתע וויסן און קענען פון דער „געשיכטע און טעאָריע" פון אונדזער ליטעראַטור. אָבער דאָס וועט זיין אַ וויסן, וואָס האָט זיך באַקומען אַלס אַ פּועל־יוצא פון אייגענער אַרבעט און איבערשאַפונג פון אייגענע אויספאָרשונגען און באַאָבאַכטונגען, געפירט לויט די מעטאָדן פון דער אַקטיווער אַרבעטשול. אַזאַ וויסן וועט אויף קיין האָר נישט זיין ענלעך צו דעם „וויסן", וואָס באַקומט זיך פונעם חזרן דעם גרעבערן אָדער דינערן לערנבוך פון „געשיכטע פון ליטעראַטור", ווו עס ווערט מער אָדער ווייניקער באַריכות איבערדערציילט דער אינהאַלט פון די שטודירטע שרייבער־ווערק און עס ווערט פון זיי געגעבן כלומרשט־אויסשעפּנדיקע כאַראַקטעריס־טיקעס.

די באַרירונג מיטן לעבעדיקן שאַפונגוואָרט פון די גרויסע מייסטער גופא און דאָס אַקטיווע זעלבשטענדיקע פאָרשן פון זייער תוך און פאָרעם — וועט באַרייכערן די תלמידים נישט נאָר מיט ידיעות, נאָר אויך מיט איבערלעבונגען, בילדער און דער עיקר מיט אַרבעט־מעטאָדן. און דעריבער דאַרפן מיר שטרעבן און פאַרלאַנגען, אַז אין אונדזער שול זאָל אָפּגעשניטן ווערן יעדער וועג פאַרן מעכאַנישן לערנען ליטעראַטור, און עס זאָל פאַרנעמען זיין אָרט דאָס לעבע־דיקע, שאַפנדיקע, פאָרשנדיקע און פּסיכאָלאָגיש־קינסטלערישע דערלערנען.

ד) די אַרבעט איבערן אַנאַליז פון ווערק

מיר האָבן שוין אויבן געוואָרנט פאַר די געפאַרן און איינזייטיקייטן פון „שאלות־ותשובות־מעטאָד". דער קאָנאָניזירטער מעטאָד פון שטעלן פראַגן און אַרויסקוועטשן ענטפערס ביי די שילער — דאָס איז אַן אמתער אבן־נגב אויפן וועג פון ליטעראַטור־לימוד. אַ סך מעטאָדיסטן האָבן זיך געחקרנט וועגן אַט די פראַגעס צי זאָל מען זיי שטעלן גלייך ביים אָנהייב? צי זאָל מען זיי געבן פאַרטיקערהייט די שילער? צי זאָל מען געבן וואָס מער פראַגן, כדי אַרויסצו־באַקומען וואָס מער ענטפערס? צי זאָל מען פאָדערן פון די שילער דעם אַזוי גערופענעם פּלאַן פונעם ווערק, און אויב יאָ — צי זאָל דער פּלאַן זיין אין פאָרעם פון פראַגעס, אָדער פאַרקערט, אין פאָרעם פון פּאַרטיקע און פולע ענטפערס?

ניט אין דעם ליגט דער צענטער פונעם פּראָבלעם. נאַטירלעך, עס איז אוממעגלעך זיך צו באַגיין אין גאַנצן אָן פראַגן. אָבער פונקט ווי ביי דער גאַנצער שול־אַרבעט שטרעבן מיר דערצו, אַז ניט דער שמאַלער, ביוראָקראַטישער לערנפּלאַן זאָל זיין דער אָפּ־גאָט, צו וועלכן עס בוקט זיך אַלץ מיט אַנאַנדער, נאָר מיר שטרעבן צו פאַר־וואַנדלען די שול־אַרבעט אין אַ ברייטן, האַרמאָנישן בילדונג־ און דערציונג־פּלאַן, — פונקט אַזוי דאַרפן מיר האַנדלען ביי באַזונדערע פּרטים פון דער שולאַרבעט, און אין אונדזער פאַל — ביי דער אַרבעט איבערן אַנאַליז פונעם ווערק. אַנשטאָט דער פאָרעם פון פראַגעס און ענטפערס — זאָל קומען אַ לעבעדיקער שמועס אין קלאַס, אַ נאַטירלעכע דיסקוסיע פון די קינ־דער צווישן זיך. אין דער דאָזיקער דיסקוסיע דאַרף דער לערער שפּילן די ראָל פון אַ געשיקטן פאָרזיצער, וועלכער שטייט העכער איבער דער אוידי־טאָריע, אָבער וויל זי נישט בשום־אופן דערדריקן מיט זיין אויטאָריטעט. און די קינדער דאַרפן זיך צוגעוויינען בעת דער דאָזיקער דיסקוסיע צו אָפּעלי־רירן מיט די קינסטלערישע פאַקטן פונעם ווערק, מיט די ציטאַטן פון דעם געגעבענעם מחבר.

און אויב עס קומען שוין פראַגן מצד דעם לערער, דאַרפן זיי זיין ווייניק אין צאָל און טראָגן אַ פאַראַלגעמיינערנדיקן כאַראַקטער, זאָלן דאָס זיין גרונטפראַגן, קנופּפראַגן. און זאָלן די דאָזיקע פראַגן האָבן אַ שייכות צום הויכפּונקט פון דער דערציילונג, דאָרט וואו עס ליגט דער קנופּ פון אַלע געשעענישן. זאָל זיך דער לערער אַליין פאַרטראַכטן און זאָל ער דערפירן די שילער צו דעם, אַז זיי זאָלן אַרויספילן: אַט דאָ, ביי דער דאָזיקער פראַגע קומען מיר צו דעם קולמינאַציע־פונקט, וואָס צוליב אים אייגנטלעך איז פאַר־

זעקומען דאָס גאַנצע פּאַריקע. און זאָלן די שילער אַרויספילן אַ דאַנק אַט די צענטראַלע פראַגן, אַז אַ קינסטלעריש ווערק איז נישט פשוט אַ סומע פון פאַקטן און עפּיזאָדן אָדער בילדער, נאָר אַ גרויסער איינהייטלעכער אינהאַלט, אַ פאַרמעסט פון האַרמאָנישער פאָרעם, אַ מאַנאַליטישע שאַפונג פון גייסט און פאַנטאַזיע.

און דאָס זעלבע אויך בנוגע דעם פּ ל אַ ן. מען דאַרף נישט אויסמיידן אין גאַנצן די דאָזיקע אַרבעט איבערן פּלאַן, אָבער אויך דאָס דאַרף פאַרוואַנדלט ווערן אין אַ לעבעדיקער, שעפערישער אַרבעט, פול מיט דינאַמיק און ציל־באַוווסטזיניקייט. ווי עס האָט דאָס אָנגערופן איינער פון די רוסישע מעטאָדיסטן, זאָל דער פּלאַן צונויפגעשטעלט ווערן אין פאָרעם פון „דראַמאַטיזירטע קעפּלעך". אָט ווי אַזוי דער דאָזיקער מחבר שטעלט זיך פאָר, למשל, דעם פּלאַן פון טאָלסטאָיס דערציילונג „דער קאַווקאַזער געפאַנגענער":

1) זשילין איז אַריינגעפאַלן צו די טאָטערן.
2) ער איז אַנטלאָפן צוזאַמען מיט אַ חבר.
   א) אַ נייער חבר אין געפאַנגענשאַפט.
   ב) זיך צונויפגערעדט צו אַנטלויפן.
   ג) אַנטלאָפן או"וו.
3) זיך אונטערגעגעבן די טאָטערן צוליבן אָפּגעשוואַכטן חבר.
4) געלאָפן אַליין.
   א) צוגערעדט דינהן צו העלפן.
   ב) זי האָט אַרויסגעהאָלפן.
   ג) אַנטלאָפן.
5) שיר נישט געכאַפּט.
6) געראַטעוועט דורך אייגענע.

***

אין דעם אויבן־ציטירטן פּראָגראַם פון ניו יאָרקער „באָארד אָף עדיוקיישאָן" (אויסגאַבע פון 1948) געפינען מיר אייניקע זייער טרעפלעכע אָנווייזונגען בנוגע די מעטאָדן פון לערנען ליטעראַטור, וועלכע פאַלן זיך אינגאַנצן צונויף מיט דעם וואָס מיר האָבן דאָ געזאָגט. עס לוינט זיך צו באַקענען גענויער מיט אָט די אַמעריקאַנער מעטאָדישע עצות:

„1. דאָס ליטעראַטור־ווערק איז אַ קונסט־ווערק, און מען דאַרף אים פּרעזענטירן פאַר די שילער אויף אַזאַ אופן, אַז עס זאָל אַרויסרופן אַן עמאָציאָנעלע רעאַקציע.

„2. דער מאַטעריאַל, וואָס ווערט פּרעזענטירט, דאַרף זיין אין האַרמאָניע מיטן תּלמידס אינטערעסן און אין די ראַמען פון זיין לייען־קענטשאַפט. אַ שילער האָט פיינט, ווען דער מאַטעריאַל איז צו איינפאַך; און ער פילט זיך מבולבל ווען ער קען נישט באַנעמען דעם אינהאַלט אָדער די עמאָציעס פונעם מאַטעריאַל. איןביידע פאַלן גייט פאַרלוירן די הנאה-רעאַקציע, וואָס זי איז אַזוי וויכטיק ביים אָפּשאַצן אַ ווערק.

„3. אַ סך לערער קאָנען זיך נישט אָנטקעגנשטעלן דעם נסיון דורכצו־לערנען אַן אויסגעוויילט ווערק אַדורך און אַדורך, דערמיט אָבער פּטרן זיי די גאַנצע כּוונה פונעם לימוד. די אַנאַליטישע באַהאַנדלונג פון ליטעראַרישע מייס־טערווערק דורך אַן אויסמאַטערנדיקן קנעלן מיט באַמערקונגען, פּירושים, רמזים, שפּראַכפיגורן, וואָרט־טייטשן — דאַרף פאַרביטן ווערן דורך אַן אינטעליגענטערן אופן פון באַהאַנדלען, וואָס באַזירט זיך קודם־כּל אויף פאַרשטענדעניש און געוןס.

דער לערער דאַרף צוגיין צו די אויסגעוויילטע ווערק ווי צו מענטשלעכע דאָקומענטן, און נישט ווי צו אַ מאַטעריאַל פאַר סתם פונאַנדערגלידערונג. דאָס לערנען ליטעראַטור דאַרף טראָגן אַן אומגעצוואונגענעם כאַראַקטער פון אַ געז־עלשאַפטלעכער אונטערהאַלטונג, און איר איינאָרדענונג דאַרף זיין אָנגענעם, באַקוועם, אומגעצוואונגען; דער קלאַס דאַרף זיין דערביי פאַראייניקט אינעם געמיינזאַמען אינטערעס און אינעם ווונטש פון יעדערן באַזונדער בייצו־שטייערן צו דער דיסקוסיע.

דער אויסטויש פון געדאַנקען דאַרף די שילער העלפן צו קאָריגירן און אויסצופיינען די איינדרוקן, וואָס זיי האָבן אַרויסגעטראָגן פון זייער זעלבשטענ־דיקן לייענען. פון די דאָזיקע דיסקוסיעס וועט דער אויפמערקזאַמער לערער דערקענען די פעיקייטן און די רייפקייט פון די באַזונדערע שילער אין קלאַס, און דאָס וועט אים העלפן אָנצופירן מיט זיינע שילער אין איינקלאַנג מיט זייערע אינדיווידועלע באַדערפעניש.

„4. ביים אַנאַליזירן אַן אויסגעוויילטן טעקסט דאַרף די דיסקוסיע גע־קערעוועט ווערן אַזוי, אַז דער גאַנצער אינטערעס זאָל געלייגט ווערן אויף די עיקר־אידעען, און נישט אויף די פּרטים. אַ פּאָר געשיקטע פראַגעס קאָנען באַווירקן, אַז דער שילער זאָל אַרויסציען די גרעסטע פּעולות פון זיין לייענען. אַזוינע פראַגעס קאָנען געשטעלט ווערן אין צוזאַמענהאַנג מיט די אָנווייזונגען פאַר היימלעקטור.

„5. דער לערער פון ליטעראַטור דאַרף אויסמיידן אומקלאָרקייטן סיי ביים אויפגעבן לעקציעס, סיי ביים אַרומרעדן זיי. ווי אַ רעצעפּט קעגן דער דאָזיקער קרענק ווערט דעם לערער געעצהט, אַז איידער ער נעמט זיך צו אַ ליטעראַריש ווערק, זאָל ער זיך אַליין שטעלן אַזעלכע פראַגן:

א) אין וואָס באַשטייט דער ווערט פונעם אויסגעוויילטן ווערק פאַרן קלאַס, און ווי אַזוי זאָל איך אַרויסבאַקומען אַט דעם ווערט?

ב) וועלכע לעבנס-קענטעניש און לעבנס-דערפאַרונג האָט דער מחבר פאַר-אויסגעזעצט ביי זיינע לעזער, און וועלכע פון די דערפאַרונגען פעלן מיינע שילער און זענען אומבאַדינגט נייטיק פאַר אַן אינטעליגענטער אַפּשאַצונג פונעם ווערק?

ג) וואָס איז געווען די כוונה פונעם מחבר? וועלכע געפילן האָט ער גע-וואָלט וועקן אינעם לעזער?

ד) וויפל פון די כוונות פונעם מחבר דאַרף איך פּרואוון מיטצוטיילן דעם קלאַס?

„6. עס דאַרף געגעבן ווערן יעדע מעגלעכקייט צו אַ פ אַ ר ש י ד נ-אַ ר ט י ק ן מאַטעריאַל לויט אינהאַלט און פאָרעם. דער לערער דאַרף דער-מונטערן דעם מין לייענען, וואָס ווערט סטימולירט דורך די פאַרבונדענע אינ-טערעסן-צענטערן.

„7. די פאַרשטענדעניש פאַר ליטעראַטור דאַרף ווייט אַריבערשפּרייזן די גרענעצן פון דער ענגלישער שפּראַך-לעקציע".

***

מיט אַט די אַלע פראַגן, וועלכע זענען דורך אונדז באַרירט געוואָרן, קומען מיר צום פּראָבלעם פון אַן אַ ל ג ע מ יי נ ע ר ס כ ע מ ע פ אַ ר ן ק ר י ט י ש ן אַ נ אַ ל י ז פון אַ קינסטלערישן ווערק. זעלבסטפאַרשטענד-לעך, רעדט זיך דאָ וועגן אַזאַ סכעמע בלויז צום דינסט פונעם לערער, אָבער בשום אופן נישט פאַר די שילער. דער לערער דאַרף אַליין פאַר זיך אויסאַרבעטן אַ מעטאָד פון קריטיש אַנאַליזירן דאָס קינסטלערישע ווערק. ער מוז אַליין אַריינדרינגען אין די סודות פון דער קינסטלערישער שאַפונג. דעמאָלט וועט ער זיין ביכולת אָט די אַלגעמיינע סכעמע פון אַנאַליז אַנצואווענדן אין קלאַס — מיט געהעריקער פּאָרזיכט און טאַקט, צוגעפּאַסט צום אַנטשפּרעכנדיקן ווערק און צו דער אַנטוויקלונג פון די תלמידים. אויסנוצנדיק די דערפאַרונגען און אָנווייזונגען פון פאַרשידענע מעטאָדיסטן און ליטעראַטור-קריטיקער, וועל איך דאָ צוהילף דעם לערער אָנצייכענען דעם אינהאַלט און די ראַמען פון אַזאַ אַלגעמיינער סכעמע פאַרן קריטישן אַנאַליז פון אַ קינסטלעריש ווערק.

אַלגעמיינע סכעמע (לויט ביעלינסקי)

1) ב י ל ד ע ר י ש ק יי ט: איז דאָס ווערק רייך אָדער אָרעם מיט

בילדער? הערשט אין אים דאָס בילדערישע שילדערן אָדער אַבסטראַקטע געדאַנקען? זענען די בילדער פול, אַלזייטיק?

2) ר ע אַ ל י ז ם: איז דאָ די ווירקלעכקייט ריכטיק געשילדערט? זענען די טאַטן, געשעענישן, שמועסן גענוג באַגרינדעט און איבערצייגנדיק?

3) ט י פּ י ש ק יי ט: זענען דאָ געשילדערט אַלגעמיין כאַראַקטעריסטישע, אָדער אויסערגעוויינלעכע, צופעליקע לעבנס־דערשיינונגען? איז דאָ פאַראַן טיפּישקייט פון לעבנשטייגער, אַ היסטאָרישע, אַלגעמיין מענטשלעכע טיפּישקייט?

4) אָ ב י ע ק ט י וו ק יי ט: פאַרמאָגט דער אויטאָר צו דער געשילדערטער ווירקלעכקייט אַ רויקע באַציונג, אָן שום ליידנשאַפטן און טענדענצן? הערשן דאָ נישט דעם מחברס פּערזענלעכע מיינונגען און געפילן?

5) ה אַ ר מ אָ נ י ע: זענען אַלע טיילן פון ווערק אומבאַדינגט נייטיק? זענען נישטאָ קיין איבעריקע פּרטים? און שטימען די אַלע פּרטים צווישן זיך? פילט זיך די איינהייטלעכקייט פונעם גאַנצן?

6) ב אַ ל יי כ ט ו נ ג: זעען מיר דאָ אַרויס די אינערלעכע וועלט פונעם מחבר, זיין אידעע און פּערספּעקטיוו? פאַר וואָס האָט ער אויסגעקליבן אָט די טעמע, אָט די פּערזאָנען?

סכעמע פון עסטעטישן אַנאַליז

1) אַ ר כ י ט ע ק ט אָ נ י ק: זענען אַלע טיילן פון ווערק פּראָפּאָרציאָנעל? זענען נישט איבעריק אָט די און יענע עפּיזאָדישע ערטער און אָפּווייכונגען? איז דאָס ווערק געלונגען אין זיין גאַנצן געבוי?

2) אַ י נ ה אַ ל ט: וואָס פאַר אַ זינען האָט דער טיטל פון ווערק און צי איז ער געלונגען? איז דאָס ווערק גענוג פּאָפּולער, אָנציענדיק? האָט זיך דעם מחבר איינגעגעבן דאָס שילדערן די כאַראַקטערן און טיפּן? דער מחבר אַלס פּאָרטרעטיסט, פּייזאַזשיסט, דערציילער, מאָלער־זשאַנריסט?

3) פ אָ ר ע ם: די קינסטלערישקייט פונעם סטיל, די אויסגעהאַלטנקייט פון דער שפּראַך, איר מוזיקאַלישקייט, ריטמישקייט.

סכעמע פון סאָציאַלן אַנאַליז

וועלכע געזעלשאַפטלעכע קלאַסן און סאָציאַלע קאַמפן שפּיגלען זיך אָפּ אינעם ווערק? מיט וועלכע פון זיי סימפּאַטיזירט דער מחבר? פילט זיך דאָ נישט קיין אומישנעדיקע פּאָליטיש־געזעלשאַפטלעכע טענדענצן? צו וועלכער היסטאָרישער תקופה באַלאַנגט דאָס געשילדערטע לעבן? איז עס אין הסכם

מיט אונדזער געשיכטלעכן וויסן? ווי ווייט זענען מיר אַוועק פון יענער תקופה? איז נישט דער מחבר געווען בלינד לגבי באַשטימטע סאָציאַלע דערשיינונגען און קלאַסן? וועער פון די העלדן דריקט אויס דעם מחברס אידעען און סימפּאַטיעס? ווער פון זיי איז אונדז נאָענט און סימפּאַטיש? ווער פון זיי פאַרטרעט די אידעע פון סאָציאַלער גערעכטיקייט, מענטשלעכקייט און ברידערלעכקייט?

***

ווידער אַ מאָל — אָט די אַלע סכעמעס זענען באַשטימט בלויז פאַרן לערער, כדי אים צו געבן אַ קריטיש־ליטעראַרישן מעטאָד, כדי אים צו העלפן זיך אָריענטירן אין די מעלות און חסרונות פונעם קינסטלערישן ווערק, כדי ער זאָל אַליין פאַר זיך אַנאַליזירן און קלאָר מאַכן, אויף וויפל דאָס ווערק איז קינסטלעריש און רייף פון עסטעטישן, אידעיש־געזעלשאַפטלעכן און היסטאָריש־ליטעראַרישן שטאַנדפּונקט. מיטן שילער פון די עלטערע קלאַסן פאָלקשול און מיטלשול, דאַרף מען נישט שטודירן דאָס ווערק טעאָרעטיש און אין אַלע מעגלעכע דעטאַלן. פאַר אים דאַרף מען נאָר אַרויסכאַפּן די געציילטע פאַר פראַגן און פּראָבלעמען, וועלכע שטייען אין צענטער פונעם ווערק, און אויף אָט די צענטראַלע פּונקטן פיקסירן די אויפמערקזאַמקייט. פאַר די שילער טאָרן נישט עקזיסטירן קיינע סכעמעס פון אַנאַליז. זיי דאַרפן באַקומען נאָר דאָס אַלגעמיינע און הויפּט־שלימדיקע.

און נאָך איינס: וועט זיך דער לערער אַליין פאַרטיפן אינעם תוך פונעם ווערק; וועט ער זיך אַדורכדרינגען באמת מיט אַלע שיינקייטן און דערהויבנקייטן פונעם ווערק; וועט זיך פאַר אים אַנטפּלעקן אינעם אינהאַלט און פאָרעם פון ווערק דאָס, וואָס איז פאַרן געוויינטלעכן בשר־ודם פאַרהוילן, — דאַן וועט זיך דאָס אַלץ במילא, אויף אַ פאַרבאָרגענעם און אינטואיטיוון אופן איבערגעבן די שילער, זיי וועלן עס דערפילן מיט זייער געזונטן חוש פון קינדערישע פּאָעטישע נשמות. דער אַנאַליז איז געוויס נייטיק און נוצלעך. אָבער מען דאַרף זיך היטן פאַר פּילפּוליסטיק און רעדערײַ, מען דאַרף נישט דערלאָזן די קינדער צו סתם שיינער פראַזעאָלאָגיע, מען דאַרף נישט טרייבן די קינדער איבער זייערע כוחות און איבער זייער אַנטוויקלונג־שטופע. זאָלן זיי בעסער פילן דעם אוממיטלבאַרן עקסטאַז פונעם לערער, זיין אויפריכטיקע באַגייסטערונג און פאַרגעטערונג פונעם ווערק; זאָלן זיי פילן, אַז הינטער אָט דעם לערערישן עקסטאַז שטעקט ערודיציע, פאַרטיפטער אַנאַליז פונעם ווערק, יראת־הכבוד פאַר זיין שעפער, קענטשאַפט פון זיין לעבן און תקופה. און דאַן וועט זיין געניוס — אַ וואונק, אַן אָנדייטונג;

בעסער אַ נישט־דערעדט וואָרט, איידער איבערגעלאָדענע ווערבאַליסטיק. בע־סער אָפנהאַרציקע און אויפריכטיקע נישט־דערזאָגונג, איידער אָנגעבלאָזענע מליצה. בעסער זאָלן די תלמידים אויסהערן אַ היים וואָרט, אַ קורצן רעפּעראַט פונעם לערער און אליין שווייגן, איידער זיי זאָלן רעדן נישט פון איבערצייגונג, נישט נאַטירלעך, נאָר ווייל אזוי פאָדערט דער שול־סדר, דער שול־מנהג. בעסער שיין שווייגן, איידער נישט אויפריכטיק רעדן...

ה) דער לימוד פון פּאָעזיע אין אונדזער שול

אין דער יידישער ליטעראַטור פאַרנעמט אַ גאָר גרויס אָרט — פּ אָ ע ז י ע. דער אַלגעמיינער יידישער כאַראַקטער, יידישע בענקשאַפט און באַגייסטערט־קייט, יידישע מאַרטיראָלאָגיע און משיחישע גאולה־האָפענונגען, די יידישע שבת־יום־טובדיקייט און נשמה־יתירהדיקייט, יידישער פּאַטאָס און פּאַטעטיש־קייט — דאָס איז דער קוואַל און דאָס איז די סיבה פאַרוואָס פּאָעזיע פאַרנעמט אַזאַ וויכטיק אָרט אין אונדזער ליטעראַטור.

און האַנדלט זיך וועגן דער יידיש־וועלטלעכער שול און וועגן דעם לימוד פון ליטעראַטור אין איר, איז קיין שום ספק נישט, אַז די יידישע פּאָעזיע דאַרף דאָ באַזונדערס אויסגעטיילט ווערן און פאַרנעמען אַ חשובסטן פּלאַץ. פּאָעזיע אין אונדזער שול — ווער שמועסט אויף די עלטערע שטופעס פון דער שול — וועט רעדן צו די תלמידים אויף אַ באַזונדער אינטימער שפּראַך און קען אויסגענוצט ווערן אויפן בעסטן און צוועקמעסיקסטן אופן. אונדזער פּאָעזיע וועט רעדן צו די תלמידים אויף אַ באַזונדערס אינטימער שפּראַך. זיי וועלן אין איר דערפילן דעם ריטעם און אָטעם פון פאָלקס נשמה און גייסט. די יידישע פּאָעזיע וועט פאַר זיי עפענען אַ קוואַל פון נאַציאָנאַלע געפילן און איבערלעבונגען. זי וועט זיי אָנשטעקן מיט אויפריכטיקן יידישן פּאַטאָס. זי וועט זיי צובינדן צו דער יידישער ליטעראַטור דורך דער פּערזאָן פון די פּאָעטן מיט וועלכע זיי וועלן זיך באַקענען.

פאַראַן לערער, וואָס שאַצן נישט אָפּ ווי געהעריק דעם ווערט און באַטייט פון דער פּאָעזיע אין דער יידישער ליטעראַטור. פאַראַן אפילו לערער, וועלכע האָבן אַ פאָראורטייל קעגן פּאָעזיע, האַלטן פאַר אַן אַרויסגעוואָרפענע אַרבעט און צייטפאַרלוסט צו פאַרנעמען זיך מיט פּאָעזיע. פון מיין דערפאַרונג ווייס איך אָבער, אַז אונדזערע קינדער זענען מסוגל טיף איבערצולעבן דעם אינהאַלט און די שיינקייט פון יידישע לידער. זיי ווייזן אַרויס אויפריכטיקע ליבע און צוגעבונדנקייט צו יידישן פּאָעטן.

אַזאַ דערפאַרונג האָב איך געהאַט לעצטנס אין דער ניו יאָרקער מיטלשול פון אַרבעטער־רינג, אין קלאַס **א** בנוגע אברהם רייזין, אין קלאַס **ב** בנוגע

קאַדיע מאַלאַדאַווסקי און דוד איינהאָרן, אין קלאַס ג בנוגע יהואש און ביאַליק, וכד׳. אין קלאַס ג האָבן די תלמידים געשריבן פאַר מיר אַ קאָמפּאָזיציע וועגן ביאַליקס „שחיטה־שטאָט״, וואָס פראַגמענטן פון איר האָב איך געלערנט מיט זיי. עס זענען געווען אַ סך ארבעטן, וואָס האָבן געוויזן ווי טיף און שיין די תלמידים פון קלאַס האָבן באַנומען ביאַליקס שאַפן. אייניקע פון די דאָזיקע אַרבעטן פון אַמעריקאַנער־געבוירענע קינדער וויל איך טאַקע ברענגען דאָ (אָן שום אויסבעסערונגען), און יעדער לערער לייענער וועט מיט מיר געווים מסכים זיין, אַז די דאָזיקע אַרבעטן שפּיגלען אָפּ אַ טיפע עמאָציאָנעלע באַנעמונג פונעם ליד.

אָט איז איינע פון די דאָזיקע קאָמפּאָזיציעס:

„עס האָט זיך געהערט ווי אַ רווישנדיקער דונער אין דעם צימער. דער אימפּעט פון די ווערטער האָט אזש געשאָקלט די בענק. ניין, עס איז נישט געווען דער אָנהייב פון אַ שטורעם, עס איז נישט געווען אַ רווישנדיקע באַן, — עס איז געווען אַ ליד וועגן אַ שחיטה, וועגן די ברוטאַלסטע זאַכן אין דער וועלט. אַזוי פאַרמירט, אַז עס זאָל פאַרשטיינערן מענטשן. ווען איך האָב צוערשט געהערט דאָס ליד, בין איך זיצן געבליבן פאַרגליווערט. איך האָב זיך נישט געגלויבט, אַז אַ מענטש קען אַזוינס אָנשרייבן. עס האָט זיך מיר געפילט, אַז דאָס איז טאַקע פון גאָט געשריבן, ווייל אַזוינע געדאַנקען און אידעען קען דאָך נישט אַ פּשוטער מענטש אָנשרייבן, אָבער אַ מענטש האָט עס יאָ אָנגעשריבן. אָנגעשריבן, וואָס אין מיין מיינונג איז די שטאַרקסטע און טיפסטע פּאָעמע וואָס איך האָב אין מיין לעבן געהערט. איך האָב זיך געפילט אַזוי ווי גאָט רעדט צו מיר, ווען ער האָט געזאָגט: וואָס בעטן זיי? וואָס שטרעקן זיי די הענט? אַ פויסט וואו איז?? אא״וו״. (חנה).

און אָט איז איינער פון אַ סך בריוו, געשריבן אין קלאַס ב אַלס קאָמפּאָזיציע נאָך דעם ווי דער קלאַס איז דורכגעגאַנגען אַ 15־20 לידער פון אברהם רייזען. ר ב ק ה, אַ יונגע תלמידה פון ערשטן קלאַס מיטלשול, שרייבט:

„טייערער אברהם רייזען, איך האָב איצט געענדיקט אַ טייל פון דיין בוך, די טייל מיט די פּאָעמעס. דיינע פּאָעמעס זענען אַזוי שיין און לעבעדיק. ווען איך לייען זיי, דאַכט זיך מיר אַז דו ביסט דאָ און דו רעדסט צו מיר, נישט אַז איך לייען דאָס פון אַ בוך. פון אַלע דיינע לידער האָב איך ליב צום בעסטן „איך בין זיי מקנא״. ווען איך האָב דאָס ליד געלייענט האָב איך ז י ך פאַר־געשטעלט אין דעם פּלאַץ פון די מענטשן, וואָס דו האָסט באַשריבן. איך האָב אין די פּאָר סעקונדן געלעבט מיט זיי, געטרויערט מיט זיי. און ווען איך האָב געענדיקט לייענען, האָב איך זיך אָוועקגעזעצט און געטראַכט וועגן דעם ליד.

איך בין נאָר אַ מיידל אין מיטלשול, אָבער איך קען דיר זאָגן, אַז דיינע לידער זענען וואונדערבאר און דו דאַרפסט זיין שטאָלץ, אַז דו קענסט שרייבן אַזוינע שיינע לידער. רבקה."

און אַט זענען ציטאַטן פון קאָמפּאָזיציעס פון תלמידים אין קלאַס ג' מיטל־שול — אַלגעמיינע כאַראַקטעריסטיקעס פון פאַרשידענע פּאָעטן מיט וועלכע דער קלאַס האָט זיך באַקענט אויף די לעקציעס פון פּאָעזיע:

ר ב ק ה ג. שרייבט: „איך האָב ליב די ווערק פון משה לייב האַלפּערין, ווייל עס איז שיין. איך מיין, אַז פּאָעזיע דאַרף זיין שיין. איך לייען פּאָעזיע פאַר איר שיינקייט, ווייל איך וויל דערפילן אַן עמאָציאָנעלע בארואיגטקייט מענ־טאַליש און פיזיש. עס איז זייער שווער אַרויסצובריינגען פון אַ מענטשן אַזאַ געפיל, און ווען מען דערגרייכט אַזאַ ציל איז מען, אין מיינע אויגן, אַ גרויסער פּאָעט."

מ י ר ק ע שרייבט וועגן יהואָש: „פון די פּאָעמעס, וואָס מיר האָבן גע־לייענט מיין איך נישט, אַז מען קען קריגן זייער אַ גוט בילד פון אים. זיינע נאַטור־לידער זענען נישט ספּעציעל שיין אָדער אָריגינעל. אָבער אין זיינע ערנסטע לידער זעט מען דעם פּאָעט. צי ער דערציילט וועגן פאָלק, וועגן געפאַלענע העלדן, צי ער גיט אַ פאָלקס־מאָטיוו, מען זעט אַ בילד פאַר זיך. אויסער זיין וואונדערבאַרן ריטם נוצט ער זייער אַ סך ווערטער, וואָס גיבן פּערפעקטע בילדער, ער קלייבט זייער פּאָזיכטיק זיינע ווערטער, ער שרייבט אָבער פּשוט, די פּראָסטע ווערטער גיבן אַממערסטנס. מען דאַרף זיך נישט אַריינטיפן אין זיינע פּאָעמעס און דערפאַר מיין איך אַז זיי אַפּעלירן נישט בלויז צו אינטע־לעקטועלע, נאָר צום פאָלק."

פּ ע ס ל שרייבט: „אין זיין ליד „נאַכט" מאָלט יהואש פאַר אונדז אַ בילד פון דער שיינער נאַטור ווי אַלץ, די שטערן און דאָס וואַסער, לעבט און אָטעמט. זיין שפּראַך איז בילדלעך און איז ווי אַן אומאויסשעפּבאַרער קוואַל, דער לייענער טרינקט דערפון און קען זיך נישט אָנזעטיקן פון דער פילפאַר־ביקער האַרמאָניע. דאָס זעלבע אויך אין זיין ליד „נאַכט־בלום". אין דער פּאָ־עמע „צו געפאַלענע העלדן" שילדערט ער דעם העראָישן קאַמף און גיבור־טויט פון די וועלכע זענען אין קאַמף אויפגעשטאַנען קעגן זייערע אונטערדריקער. ווען ער זעט זייערע נעמען געשריבן מיט אותיות פון בלוט, מוז ער אי וויינען און אי זיך פרייען: וויינען ווייל זיי זענען אומגעקומען, און זיך פרייען — ווייל זיי האָבן אַזוי העלדיש געקעמפט קעגן די שונאים פון פרייהייט און גע־רעכטיקייט."

ש ל ו ם שרייבט: „משה לייב האַלפּערן איז אַ מייסטער פון איראָניע און סאַרקאַזם. זיינע לידער זענען אָפט פאַרשטעלטע אין ביטערע אַטאַקעס אויף

דער לאַגע פון דער וועלט און אירע מענטשן. און ווידער אמאָל זענען אנדערע לידער געשריבן אויף מטושטשע און אַבסטראַקטע טעמעס. אין אַנדערע רעדט ער מיט זיך אליין און ברענגט אריין דעם וויכטיקן פערזענלעכן עלעמענט, ווי ער וואָלט געהאלטן מיט זיך אָדער וועגן זיך אַ שמועס. אָבער אין אלע זיינע פארשידנהאפטיקע לידער איז פאַראַן איין עלעמענט, וואָס איז אומעטום דער זעלבער — אַ סאָציאַלער מאָטיוו. אומעטום אַטאַקירט ער די אומגלייכהייט פון דער מאָדערנער ציוויליזאציע".

צום סוף נאָך איין אַרבעט וועגן ביאַליקס „שחיטה־שטאָט". ר ח ל פון קלאס ג, שרייבט: איך האָב אַ סך מאָל געוואָלט אָנשרייבן אַ קאָמפּאָזיציע וועגן ביאליקס „אין שחיטה שטאָט", אָבער די ווערטער זענען אלע מאָל גע־קומען שווער. אָבער איצט אפשר וועט עס מיר געלינגען. עס איז דאָך אַ שווערע טעמע, אָבער א וויכטיקע און אַ האַרץ־רירנדיקע. די שרעקלעכקייט פון די פּאָגראָמען האָבן אַוודאי געפּייניקט דעם דיכטער. ער האָט מסתמא זייער שטאַרק מיטגעפילט און מיטגעטרויערט, ווייל די פּאָעמע איז נישט א שטאָל־צענע. עס איז אַ לעבעדיקע, עס האָט אַ האַרץ, עס האָט אַ מוח, עס האָט טרערן. דער פּאָעט האָט זיך שטאַרק פאַרטיפט אין דעם, און אין דעם קען מען דער־קענען די נשמה פון ביאַליקן. זיין פאַרצווייפלונג און האַס ווייזט דער דיכטער אַרויס מיט זיין פארב פון שרייבן. ער נעמט אויף זיך די נשמה פון דעם רבונו־של־עולם און אין זיין הייליקן נאָמען באשולדיקט ער די מענטשן וואָס שטייען דערביי און זעען און ווייסן די שרעקלעכע לאַגע פון דעם אַלטן פאַרפּיי־ניקטן פאָלק, און מאכן זיך נישט ווייסנדיק. צו אָט די מענטשן שרייט ער: „זעט דעם חורבן, וואָס האָט געטראָפן אייער פאָלק! לויפט נישט אַוועק! קוקט אויף דעם, און הייבט אויף אַ פויסט און קעמפט! קעמפט פאַר אייערע לעבנס, קעמפט פאר אייער זעלבסטאכטונג און האלט אייער אייגענעם פּנים; ווייל אַנישט, וועלן זיין אַנדערע שחיטה־שטעט, אַנדערע פּאָגראָמען, וואָס וועלן „צונויפמישן אַ פרילינג מיט א שחיטה". דאָס איז וואָס איך האָב ארויסגעקריגן דערפון, עפּעס פליט דורך מיינע פינגער און וויל נישט בלייבן. עס מוז זיין עפּעס טיף, עפּעס וויכטיק. און איך וועל עס איבערלייענען נאָכאמאָל, און נאָכאמאָל ביז וואנען איך וועל עס אַרויסקריגן, ווייל איך מיין, אז „אין שחיטה־שטאָט" איז אַ וואונדערבאַר פילאָזאָפיש ווערק".

***

אפילו ביי אומות העולם ווערט שטארק באַטאָנט די וויכטיקייט פון לער־נען פּאָעזיע אין שול. זייער טיף און איבערצייגנדיק זענען די רייד פון אַן

ענגלישן מחבר וועלכער שרייבט וועגן דעם ענין אַזוי: „פּאָעזיע איז די אַמבעסטן פּערזענלעכע שפּראַך. און טאַקע צוליב אַט דער סיבה הערט פּאָעזיע אויף צו זיין אינדיווידועל, נאָר זי ווערט אוניווערסאַל. דער דאָזיקער טאָן פון אוני־ווערסאַלישקייט, הגם ער ווירקט, אַז דער לייענער זאָל זיך פילן היימיש און אויפן פּלאַץ, פירט ער אים אָבער אויך אַוועק ווייט פון זיך אַליין... דער ריטעם פון דער פּאָעזיע איז דאָך גאָר אַנדערש ווי דער ריטעם פון געוויינלעכער שפּראַך; ער נעמט אונדז גלייך אַוועק פון אונדזערע טאָג־טעגלעכע שטימונ־גען און ברענגט אונדז אַריין אַזוי ווי אין אַ נייער האַרמאָניע מיטן ריטמיש קאָנסטרואירטן אוניווערס... און טאַקע צוליב דעם אַלעמען, ווי אויך צוליב דער עשירות פון געדאַנק און געפיל, וואָס די פּאָעזיע פאַרמאָגט, — וואָלט געווען גוט, אַז די ליטעראַטור וואָס מיר לערנען מיט די תלמידים פון אונדזערע מיטושולן — ז אָ ל ז יי ן ב ע י ק ר פּ אָ ע ז י ע".*)

אויך אין איר זייער אינטערעסאַנטן בוך „ליטעראַטור און לעבן אין שול" רעדט די זעלבע מחברין מיט גרויס באַגייסטערונג וועגן דער ראָל און באַדייטונג פון פּאָעזיע ביים ליטעראַטור־לימוד. „פאַר פּאָעזיע דאַרף מען אַנהייבן אָן אָפּגע־געבן ווערן לכל הפּחות אַ העלפט פון דער צייט, וואָס מיר קענען אָפּגעבן פאַר ליטעראַטור" (ז' 38). אין אַ צווייט אָרט רעדט זי וועגן דעם, אַז פּאָעזיע דאַרף פאַרנעמען אַ „גרויסן חלק" אינעם ליטעראַטור־מאַטעריאַל, „דאַרף אויס־בילדן אַ גרויסן טייל פונעם קורס פון ליטעראַטור" (ז' 111).**)

איך מיין, אַז בנוגע דער יידישער ליטעראַטור אין אונדזער שול איז דער דאָזיקער געדאַנק נאָך מער ריכטיק.

און נאָך מער אמת איז עס אפשר בנוגע די יידישע קינדער אין די אַמע־ריקעס. פּאָעזיע איז קאָנצענטרירטע ליטעראַטור. דורך דער יידישער פּאָעזיע וועלן אונדזערע תלמידים אַ סך שנעלער און טיפער כאַפּן דעם מהות פונעם יידישן גייסט, די ווייטיקן און שמערצן פון יידישן לעבן, די אייגנאַרטיקייט פון יידישן כאַראַקטער, פון יידישער פרייד, ליבע און שיינקייט. נו, און די שייכות פון ליטעראַטור און ל ש ו ן וועלן אוודאי זיך אַנטפּלעקן פאַר די שילער אויף די מוסטערן פון פּאָעזיע — אין אַ סך אַ גרעסערער מאָס ווי אין דער פּראָזע. אַלע מאָטיוון רעדן דעריבער דערפאַר, אַז דער לימוד פון פּאָעזיע דאַרף ביי אונדז פאַרנעמען אַ גאָר בכבודיקן פּלאַץ.

---

*) Second Year-Book of the National Herbart Society, 1896. — *Literature in the High School,* by J. Rose Colby, p. 152.

**) J. Rose Colby — *Literature and life in School,* 1906.

* * *

און ווייל איך האַלט דעם ענין פאַר אַזוי וויכטיק, דעריבער וויל איך דאָ ווידמען עטלעכע זייטלעך אויף צו געבן דעם לערער די נייטיקע אָנווייזונגען און מוסטערן, ווי אַזוי צו אַנאַליזירן אַ פּאָעטיש ווערק און זיך קלאָר צו מאַכן וועלכע שיינקייטן און רייכטימער אַזאַ ווערק פאַרמאָגט. ווידער אַמאָל, דער דאָזיקער פּרטימדיקער אַנאַליז פון אַ ליד, וועלכן איך ברענג דאָ ווייטער, האָט נאָר אין זינען דעם לערער, די פאַרפולקאָמונג פון זיין קריטישער באַהאַנדלונג פון אַ פּאָעטיש ווערק, אָבער בשום אופן איז נישט דערמיט געמיינט די דיר־רעקטע אַרבעט מיט די שילער. און ווי איך האָב שוין עטלעכע מאָל אונטערגע־שטראָכן, נאָר יענער לערער, וואָס האָט אַליין די פעיקייט און די צוגעגרייטקייט פון אַזאַ קינסטלערישן אַנאַליז, וועט זיין ביכולת אָנצוצינדן אין זיינע תלמידים די הייסע ליבע און התפעלות פאַרן פּאָעטס שאַפונג.

אָט ווי אַזוי איך אַליין האָב מיך פאַרטיפט אינעם אַנאַליז פון יהואשעס באַוואוסטער פּאָעמע „ד אָ ס נ י ש ט ג ע ז ו נ ג ע נ ע ל י ד":

די דאָזיקע פּאָעמע באַשטייט פון פינף טיילן. יעדער טייל איז געבויט אויף זיין אייגענעם שטייגער. דער ערשטער טייל איז אַ מין אַלגעמיינער אַריינפיר צו דער טעמע — דאָס נישט־געזונגענע ליד. די איבעריקע פיר טיילן גיבן איבער בילדער פון דער נאַטור, שילדערן פאַרשידענע מאָמענטן אין לעבן פון דער נאַטור, און זיי פאַרענדיקן זיך אַלע פיר מיט דעם זעלביקן אויסרוף פון ייאוש איבער דעם וואָס דער דיכטער האָט נישט דערגרייכט, האָט נישט געקענט באַהערשן די שיינקייט און די גרויסקייט פון דער נאַטור־דערשיינונג, און דאָס ליד זיינס איז פאַרבליבן נישט געזונגען. די צאָל שורות אין יעדערן פון די טיילן איז אַן אַנדערע; די גראַמען, דאָס געבוי פון די סטראָפעס און פון די לאַנגע פעריאָדן, די סינטאַקטישע פאָרמען — אַלץ איז דאָ פאַרשידן.

אין תוך איז יעדער טייל פאַר זיך אַ פאַרענדיקט ליד, אַ גאַנצקייט. די אַלע טיילן אין איינעם ווערן צונויפגענומען אין אַ העכערער גאַנצקייט אַ דאַנק דעם וואָס די שטימונג און דער געדאַנק וועגן דעם נישט איינגעגעבענעם פאַר־מעסט זענען אין זייער תמצית די זעלביקע. מיר גייען איבער צום אַנאַליזירן יעדער טייל באַזונדער.

דעם ע ר ש ט ן טייל, דעם אַריינפיר ציטירן מיר דאָ אין גאַנצן (דאָ און אויך ווייטער פאַרריכטן מיר בלויז לויט די פאָדערונגען פון דער יידישער גראַמאַטיק ווי זיי גילטן היינט און שרייבן נ י ש ט - ג ע ז ו נ ג ע ן ל י ד אַנשטאָט „נישט געזונגנעם ליד"):

אָ, ניט־געזונגען ליד!
דו פּרעסט די ברוסט
מיט פּיין און לוסט...
דו גלאַנצסט*) און גליסט,
און דופּטסט און בליסט,
און רופּסט און ציסט,
און האָסט קיין ווערטער ניט...
ווי לאָקסטו מיך,
ווי פּלאָגסטו מיך!
ווי דריקסטו מיך,
ווי קוויקסטו מיך!
ווי פּליקסטו און באַגליקסטו מיך,
ווי שטיקסטו און אַנטציקסטו מיך,
אָ, ניט־געזונגען ליד!
ווי העל אַנטפּלעקסטו זיך,
ווי שנעל פאַרמעקסטו זיך!
קוים ווייזסטו זיך, דערשרעקסטו זיך,
קוים וועקסטו זיך — שוין עקסטו זיך,
אָ, ניט־געזונגען ליד!
קוים טויכסטו אויף — פאַרגייסטו שוין,
קוים הויכסטו -- גלייך פאַרווייסטו שוין,
קוים שפּיר איך דיך —
פאַרליר איך דיך,
אָ, ניט־געזונגען ליד!

דאָ האָבן מיר אַ גאַנצע ריי טעמאַטישע קאָנטראַסטן, וואָס זענען דורכ־געדרונגען פון איין שטימונג. מיר האָבן דאָ כסדר יאַמבן, צווייטראַפּיקע פּערזונ־טאַקטן מיטן אַקצענט אויפן צווייטן טראַף. אָבער די צאָל יאַמבן איז דאָ נישט אומעטום גלייך. זי וואַקלט זיך צווישן 2 ביז 4. דאָ האָבן מיר זייער אַ קאָמ־פּליצירט געוועב פון גראַמען, ווען דער מיטן פון דער קורצער שורה גראַמט זיך מיטן מיטן פון דער צווייטער שורה, אָדער ווען דער מיטן פון דער שורה איז אַ רינגעלע אין אַ קייט גראַמען פון די סופן. עס באַקומט זיך אַ שיינע, האַר־מאָנישע אַרכיטעקטור. דאָ ווייזט זיך אַרויס די טעכנישע אויפטועריִשקייט פון דעם דיכטער.

---

*) ביי יהואָשן: „גלענצסט".

מיר זעען פאַר זיך נאָך אַן אינטערעסאַנטע דערשיינונג, וואָס זי האָט שוין נישט צו טון בלויז מיט דער טעכניק: אַלע שורות זענען אייגנטלעך רינגע־לעך אין אַ קייט סינאָנימען פאַר איין און דעם זעלביקן באַגריף. דערצו באַ־שטייט יעדעס רינגעלע באַזונדער פון צוויי העלפטן, פון אַ פּאָזיטיוון און אַ נעגאַטיוון עלעמענט, פון טעזע און אַנטיטעזע. דאָ איז פאַראַן אַ כסדרדיקער בייט צווישן ליכט און שאָטן: מיט דעם פּאָזיטיוון עלעמענט אַנטפּלעקט זיך דאָס ליכט און ביי דעם נעגאַטיוון — פאַרשווינדט עס. אָט האָבן מיר דאָס פּאָרגעפיל פון דערגרייכן און באַלד קומט די אַנטוישונג, די נישט־דערגרייכ־לעכקייט פונעם ליד. פון איין זייט לאָקט דאָס ליד און קוויקט, באַגליקט און אַנטציקט, אַנטפּלעקט זיך העל, טויכט אויף און הויכט; פון דער אַנדערער זייט, פלאַגט דאָס ליד און דריקט, פליקט און שטיקט, פאַרמעקט זיך שנעל, דער־שרעקט זיך און עקט זיך, לסוף פאַרגייט עס און פאַרוויט עס. די מ ע ל ו ת פון דעם נישט־געבוירענעם ליד זענען אויך סינאָנימישע וואַריאַציעס: דאָס ליד גלאַנצט און גליט, דופט און בליט, רופט און ציט.

אַזוי ווי אָט די אַלע אויסגערעכנטע טואונגען פון דעם ליד כאַראַקטע־ריזירן דאָס נישט־פאַראַנענע, דאָס נישט־געזונגענע ליד, זענען זיי אופנים צו קאָנקרעטיזירן אַן אַבסטראַקטן באַגריף. זיי זענען מעטאַפאָרישע וואַריאַציעס. די אַלע איבערלעבונגען פון דעם דיכטער, די אַלע מאָמענטן אין זיין גערא־נגל פאַר דעם ליד, וואָס איז נישט געבוירן געוואָרן — דאָס אַלץ ווערט אַריבער־געטראָגן אויף דעם ליד. בכן האָבן מיר דאָ פאַר זיך אַ לאַנגע קייט מעטאַפאָרן, וואָס זייער ציל איז דאָס אַבסטראַקטע ליד צו באַקליידן אין קאָנקרעטע פאָר־מען, מען זאָל עס אַזש דערזען מיט די אויגן, דערפילן מיט די חושים. די אַלע אַקטיווע ווערבן גיבן אַריין אין דער אַבסטראַקציע — אין דעם נישט־געזונגענעם ליד — בלוט און פלייש. און דאָס נישט־געזונגענע ליד לעבט אויף פאַר אונדזערע אויגן. עס ווערט אַ רעאַלע, אַ קאָנקרעטע זאַך, אַ באַשעפעניש מיט אַן אייגענער נשמה, מיט אַ כאַראַקטער, מיט גייסטיקע אייגנשאַפטן. אין תוך באַקומט זיך אַ גרויסע, אַ ריין אינטעלעקטועלע סתירה, אַן אייגנאַרטיקע אַנטיטעזע: דאָס נישט-געזונגענע ליד ווערט אַ ליד!

הכלל דער קינסטלערישער עפעקט אין דעם ערשטן טייל ווערט דערגרייכט פון איין זייט אַדאַנק די קלאַנגען־ און ריטעם־אייגנשאַפטן פון דעם ליד, און פון דער צווייטער זייט — מיט דער הילף פון אַנטיטעזע, סינאָנים און מעטאַ־פאָר, די דריי שעפערישע עלעמענטן, וואָס זענען אין זייער צונויפגעבונדנקייט כאַראַקטעריסטיש פאַר יהואָשן.

מחמת דוחק אין אָרט ציטירן מיר נישט די איבעריקע טיילן פון ליד,

און עס קומט אויס אָפּצושיקן דעם לייענער צום ערשטן באַנד נייע שריפטן, זז״ 190-196.

דער צווייטער טייל פון דעם ליד וואָס מיר אַנאַליזירן באַשטייט פון 19 שורות. דאָס איז איין איינציקער לאַנגער, זייער שיין געבויטער זאַץ, אַ פּעריאָד וואָס קען גילטן ווי אַ מוסטער. דער פּעריאָד באַשטייט פון אַ הייבונג, אָדער אַן אַרויפשטייג, פון 10 שורות, און פון אַ נידערונג, אָדער אַן אַראָפּשטייג, וואָס באַשטייט פון 9 שורות. אין דער הייבונג, אָדער אין דעם אַרויפשטייג, ווערט געשילדערט דער זומער-אָוונט און אין דעם צווייטן טייל פון פּעריאָד קומט די איבערלעבונג פון דעם דיכטער: דער נישט-איינגעגעבע-נער פּרואוו איינצושמידן אין ווערטער דעם כישוף פון דעם אָוונט. אין דער יידישער פּאָעזיע טרעפן מיר זעלטן אַזאַ לאַנגאָטעמדיקייט: 19 שורות ווערן צונויפגענומען אין איין מייסטערדיק געבויטן זאַץ! פאַרשטייט זיך אַז דערביי קומט אויס דעם דיכטער גובר צו זיין טעכנישע שוועריקייטן. מיר האָבן דאָ בלויז יאַמבישע שורות, וואָס זענען נישט גלייך צווישן אַנאַנד: די צאָל יאַמבן וואַקלט זיך צווישן 6 און 2. די גראַמען קומען דאָ אויף אַזאַ אופן (די ציפערן ווייזן דאָ אויף די שורות): 1-2,4-3, 5-6-7, 8-9, 10-12-13, 11-14-15-17-19, 16-18.

בעת דער ערשטער טייל איז אין אַ געווויסן זינען רעטאָריש און איז געבויט דער עיקר אויף סינאָנימיק און אויף אַנטיטעזע, האָט דער צווייטער טייל אין זיך אַ געדיכט געוועב פון מעטאַפאָרן, און דערביי זענען עס נישט די געוויינטלעכע, די געלויפיקע, די ליטעראַריש אויסגעניצטע מעטאַפאָרן, נאָר אַזעלכע וואָס זענען פּראָדוקטן פון פאַנטאַזיע-פּלי און וואָס אַנטפּלעקן אַ גוואַלדיקע שפּראַכיקע שעפערישקייט. דער זון-אונטערגאַנג ווערט געזען ווי „טור-באַנען פון צעגליטן אופיר-גאָלד אויף די בלויע פעלדזנקעפּ״.

דער דיכטער האָט דאָ צו טאָן מיט מעטאָנימיעס. אַנשטאָט צו רעדן וועגן דער זון, הערט ער דעם זונראַד וואָס „ראָלט אַרונטער אויף די לעצטע מערב-טרעפּ״. און ווידער אַ מאָל איז אַ מעטאָנימיע, ווען דער דיכטער רעדט וועגן די פעלדזנקעפּ אַנשטאָט צו דערמאָנען די פעלדזן... ווייטער קומט אַנשטאָט דעם וואַלד — שטומע צווייגן. די מעטאָנימיעס ווערן פון אַלע זייטן איינגע-וויקלט אין מעטאַפאָרן. „אין אַנטציקטע פויגלקעלן פאַרחלשן די נישט-דער-פייפטע טרעלן״; „געריק זויגן שטומע צווייגן דעם לעצטן אָפּשיין פון דעם הימלס גלוט״; צו דעם נישט-געזונגענעם ליד זאָגט דער דיכטער: „דאַן צינדט מיך אָן דיין פייערדוט, דאַן בין איך אין דיין צויבער-קייט געשמידט״. מיר האָבן דאָ אַ שפע מעטאַפאָרן!

מיר האָבן דאָ אויך די סינאָנימישע רייען וואָס זענען אַזוי כאַראַקטעריס-

טיש פאַר יהואָשן, די פּאַראַלעלע אופנים אויסצודריקן די זעלביקע שטימונג אָדער די זעלביקע נאַטור-דערשיינונג. די שטילקייט ביים זון־אונטערגאַנג ווערט געגעבן דורך דריי וואַריאַציעס: 1) „עס פאַרהלשן די נישט־דערפּייפטע טרעלן אין די אַנטציקטע פויגלקעלן", 2) „וואַלד און וואַלן אין זיסער אוממאַכט שווייגן", 3) „געריק זויגן שטומע צווייגן דעם לעצטן אָפּשיין פון דעם הימלס גלוט". עס זענען אויך פאַראַן דריי וואַריאַציעס אין דעם דערהערן דאָס נישט־געזונגענע ליד: 1) „אין יעדן שנעלן פולסשלאַג פון מיין בלוט", 2) דורכן אַנציגדן זיך פון דעם לידס „פייערגלוט", 3) דורכן דערפילן זיך „אין צוויבער־קייט געשמידט".

דער דיכטער באַגייט זיך אויך נישט אָן דעם עפעקט פון דער קינסטלע־רישער אַנטיטעזע. זי לאָזט ער פאַרן סוף פון דעם צווייטן טייל — דאָס נישט־געזונגענע ליד איז „גרויס און שיין", און ער, דער דיכטער, איז „שוואַך און קליין" און ער האָט „קיין ווערטער נישט".

כדי באמת צו באַנעמען דעם אויפבוי פון דעם טייל ליד, דאַרף מען נישט פאַרזען דעם פּאַראַלעליזם וואָס דרינגט אַריין אויך אין די קלענסטע פּרטים. אויף דעם זעלביקן אָרט קומען באַטאָנטע אַדיעקטיוון־עפּיטעטן, און עס באַ־קומען זיך פּאַראַלעליזמען: „אויף די לעצטע מערב־טרעפּ" און „אויף די בלויע פעלדזנקעפּ"; „אין אַנטציקטע פויגלקעלן" און „די נישט־דערפּייפטע טרעלן". אָדער לאָמיר זיך אַריינטראַכטן אין אַזעלכע אבסאָלוט פּאַראַלעל געבויטע שורות: „דעם לעצטן אָפּשיין פון דעם הימלס גלוט" — „אין יעדן שנעלן פולס־שלאָג פון מיין בלוט".

הכלל, אין צווייטן טייל האָבן מיר ווידער וואוילקלינגיקייט און פיינעם ריטעם און פון זיין רייכן קינסטלערישן אַרסענאַל ניצט זיך דאָ יהואש מיט דער מעטאַפאָר, דער מעטאָנימיע, מיט סינאָנימען און מיט דער אַנטיטעזע.

אויף די איבעריקע טיילן וועלן מיר זיך אָפּשטעלן בקיצור. דער ד ר י־ט ע ר טייל איז געבויט אַזוי ווי דער צווייטער. דאָ האָבן מיר אַ לאַנגן, שיין און ריכטיק געבויטן זאַץ, אויסגעשמידט פון גאַנצע 33 שורות. מיר האָבן דאָ ווידער צו טאָן מיט אַ פּעריאָד, וואָס אין זיין הייבונג, אָדער אַרויפשטייג, שילדערט דער דיכטער די זומערנאַכט, און אין זיין נידערונג, אָדער אַראָפּ־שטייג, קומט דער באַגער אים אויסצודריקן אין דעם נישט־געזונגענעם ליד, דער באַגער וואָס ווערט אויסגעדריקט אין די געקליבנסטע ווערטער, אָבער וואָס געפינט נישט די ווערטער פאַרן זומערנאַכט־ליד.

אין דעם געבן דאָס בילד פון דער נאַכט זענען פאַראַן אַזעלכע פּראַכטיקע מעטאַפאָרן: „ווען ס'שפּרייט די מיטננאַכט*) די שוואַרצע באַלזאַם־פליגלען,

---

*) ביי יהואָשן: „מיטערנאַכט".

ווען פון געהיימע טעמפּלען עפענען זיך ריגלען"; „דער פעלדגריל קלאַפּט זיין כישוף־האַמער"; „ווען טרינקענדיק דער פינצטערקייטס פאַרפום, דער גלי־וואָרעם מיט פייערפים טאַנצט אום".

אינעם אַראָפּשטייג פון פעריאָד, וואָס פאַרנעמט זיך מיט די דיכטערישע חבלי־לידה וואָס דערפירן נישט צום געבוירן ווערן פון אַ ליד, האָבן מיר אַזעלכע סינאָנימישע וואַריאַציעס:

1) דאַן קלינגסטו מיר, אַ נישט־געזונגען ליד!
2) דאַן ווינקסטו מיר פון אַלע שטערן,
3) דאַן ברענגסטו מיר אין די אויגן טרערן,
4) דאַן דרינגסטו מיר פון וויטע ספערן.
   א) ווי ס'ראָלן פון פאַרהילטע אָרגלערן,
   ב) ווי ס'רוישן פון געהיימע וואַסערמערן,
   ג) ווי טויזנט פעלדער, פול מיט זאַנגען
   וואָס שושקען פאַרן שניט...
5) ווי רייצסטו און באַטרינקסטו מיך,
6) ווי פלייצסטו און פאַרשלינגסטו מיך.

אין מיטן קומען נאָך סינאָנימישע וואַריאַציעס וואָס בינדן זיך מיט אַנטי־טעזעס:

7) דאַן הער איך דיך און קען דיך דאָך נישט פאַנגען,
8) אָט האָב איך דיך, אָט ביסטו שוין פאַרגאַנגען...

ווייל דער דיכטער ניצט אַזוי שטאַרק דעם געוועהר פון אַנטיטעזע, טרעפן מיר דאָ ביי אים אויך דעם אָקסימאָראָן, דעם פּאָעטישן מיטל צונויפצופּאָרן אַזעלכע אייגנשאַפטן אָדער אַזעלכע פאַרבינדונגען צווישן אַן אייגנשאַפט און אַ זאַך וואָס זענען אויבן אויף זיך סותר: זיסע אוממאַכט, זיסער ווי, שוואַרצע באַלזאַם־פליגלען.

דער פ ע ר ט ע ר טייל פון ליד, וואָס איז געבויט אַזוי ווי דער צווייטער און דער דריטער, וואָס באַשרייבט אין דעם אַרויפשטייג פון פעריאָד אַ ווינטיקע נאַכט אויפן ים, איז אין תוך באַזירט אויף אַן אַנטיטעטיש בילד — אויבן, דער הימל, האָט אין זיך דעם שטילן כישוף פון „דער לבנהס רונדן ראַנד" וואָס באַווייזט זיך, „ווען די געדיכטע נאַכטכמאַרעס זיך טיילן", און אונטן, דער ים, וואָס רוישט און ברומט. די דאָזיקע צענטראַלע אַנטיטעזע פון דעם בילד איז אַרומגערינגלט מיט אַזעלכע אַנטיטעזעס:

1) געזען דיך אין דעם הימלס שטומען,
דערקענט דיך אין דעם וואַסערס ברומען;

2) אין אַל דעם צויבער פון דער הייך,
אין אַל דעם שווידער פון דער נידער;
3) אין אַלצדינג וואָס איז ווייך און בלייך,
אין אַלצדינג וואָס איז וויסט און ווילד.

דערצו קומט נאָך די אַנטיטעזע וואָס שטעקט אין דעם „נישט־געזונגענעם ליד":

1) און כ'בין געווען געפּילט
מיט טרוימען פון טיטאַנען,
דאָך כ'בין געשטאַנען,
אַ מאַכטלאָזער, אַ מידער...
2) קוים האָב איך דיך געשפּונען,
שוין ביסטו מיר צערונען...

דער דיכטער גיט אונדז דאָ ווייטער שיינע מעטאַפאָרן: „גייסטער מיט אַן אומגעזעענער האַנט פאַרשפּרייטן אַ פּאַס ליכט איבער דעם אוקיונוס' וואַלן"; די כמאַרעס קומען אַרויס פון „וואַלקנהיילן"; דעם שוים אויפן רוקן פון די וואַלן זעט דער דיכטער ווי „אַ שמאָלן פערלבאַנד, אַ שטעג פון שימער און פון שטראַלן"; דער דיכטער דערהערט אין דעם רוישן פון די וואַלן אי „דעם אַנגסטקרעכץ פון אַנגעקייטע קנעכט" אי „דעם זיגרוף פון געפעכט" (אַגב אויך אַן אַנטיטעזע).

דער לעצטער, דער פ י נ פ ט ע ר טייל פון דעם ליד איז דער סך־הכל פון די פריערדיקע טיילן הן בנוגע דער סטרוקטור, הן בנוגע די קינסט־לערישע מיטלען וואָס דער דיכטער ווענדט אָן. דאָ האָבן מיר דעם אַפּאָטעאָז פון ליד, וואָס פאַרמאָגט אין זיך קראַפט, פאַרב און טעמפּעראַמענט. יהואָש האָט פאַר דעם פינאַל אויסגעקליבן די מעכטיקע פראַכט פון אַ הוראַגאַן אין מיטן נאַכט.

דער שטאַרקער שטורעם אין מיטן נאַכט ווערט געשילדערט דורך אַזאַ פאַרבינדונג פון מעטאַפאָרן אַז דאָס גלייכסטע איז צו ציטירן די אַכט שורות:

ווען ס'רייסט די שוואַרצע קודלעס פון דער נאַכט
דעם שטורעם־וועטערס לויז־געלאָזטע מאַכט,
ווען ס'ברעכט זיך אָפּ פון קייט דער אוראַגאַן
און בייטשט מיט לאַנגע בליצן זיין געשפּאַן,
און וואַרפט זיך אויף די הייכע פעלדזנוואַנט,
און וויגט די בערג אויף זייער פונדאַמענט,
אוןווירבלט צווישן ערד און הימל,
באַגלייט פון דונערס קראַך־געטימל...

די סינטאַקסן ווערן גענוצט, ווען דער דיכטער שילדערט אויך זיין אייגן געמיט, זיין פרוואוון באַהערשן דאָס ליד, וואָס איז דוכט זיך שוין אזוי נאָענט צו אים: „שוין רירט מיך אָן דיין קעניג־צעפּטער"; „ס'שטראָמט דורך מיינע גלידער די לאַנג פאַרלאַנגטע גנאָד, דער ציט'ריק־צאַרטער סוד, דאָס היים גע־גאַרטע ליד"; „שוין איז דאָס האַרץ אין פלאַמען, שוין פלאַקערט דאָס געבליט". די שייכות צווישן וואָרט און דעם נישט־געזונגענעם ליד ווערט געגעבן אין אזא בילד: „ס'קומט דאָס נישט־געזונגענע ליד... ווי ווייט עס שטראַלט! אַט באַלד אַט באַלד... אַ פּאַסיק וואָרט — און פעסט געבונדן אויף אייביק איז די ליכט־געשטאַלט..."

די געבראַכטע ציטאַטן דערציילן שוין במילא וועגן די אַנטיטעזעס וואָס זענען דאָ אַריינגעפלאָכטן און וועגן די בילדערישע און ריטמישע פאַראַלעלן וואָס פילן אויס דעם לעצטן טייל, דעם שטאַרקן פינאַל פון דעם „נישט־גע־זונגענעם ליד".

*
**

דער אויבנגעבראַכטער אַנאַליז פון יהואָשעס ליד איז נאָך אַלעמען נישט קיין אויסשעפּנדיקער. אָבער עס איז אַ מוסטער, מיט וועלכע מעטאָדישע וועגן קען מען אַנאַליזירן אַ ליד, וואָס דאַרף מען אין אים זוכן, ווי אזוי געפינט מען אויס זיינע שטימונגען און זיין מוזיקאַלישקייט, וואָרט־מייסטערשאַפט און אמתע פּאָעטישקייט. עס איז אַ מוסטער פאַרן לערערס זעלבסטאַרבעט, עס איז געגעבן אים צו הילף ביים אָפּשאַצן און „אָפּוועגן" אַ געגעבן ליד. דאָס איז אַן אַנאַליז אַ פאָרמעל־עסטעטישער. עס קאָנען צוקומען נאָך אַנדערע שטאַנדפּונקטן: ליטע־ראַטור־היסטאָרישער, ביאָגראַפישער אא"וו.

אין דער „יידישער שפראַך" פון ייוואָ האָב איך אין דריי נומערן (נ' 2 און 4־6, 1945 און נ' 3־6, 1946) געגעבן אַ גרעסערע אַרבעט איבער יהואָשעס פּאָעזיע: 1) אַן אַנאַליז פון „דאָס נישט געזונגענע ליד"; 2) סינאָנימיק אין יהו־אָשעס פּאָעזיע. די דאָזיקע אַרבעט איז טאַקע אויסן געווען בעיקר דעם יידישן לערער — צו געבן אים די מעטאָדישע וועגן און אופנים ווי אזוי אַ פּאָעטיש ווערק דאַרף דערלערנט ווערן. אין די דריי אָנגערופענע אָפּהאַנדלונגען וועט דער לערער געפינען אַ סך נוצלעכע אָנווייזונגען און מעטאָדן, וועלכע וועלן אים ביי־הילפיק זיין ביי דער פּאָעזיע־אַרבעט.

אָבער ווען עס האַנדלט זיך וועגן עפענען פאַר די ת ל מ י ד י ם די רייכ־קייטן פון אַ ליד, איז דער וועג אַן אַנדערער: אויפן באַזיס פונעם ל ע ר ע ר ס אייגענער אַרבעט מיטן צעגלידערן דאָס ליד און אויסגעפינען זיינע הויפּט־אייגנ־שאַפטן — אַריינברענגען די שילער אין די אַנטשפּרעכנדיקע פּ אָ ע ט י ש ע

ש ט י מ ו נ ג ע ן. דעם לערערס אַריינדרינגונג אינעם תוך פונעם ליד — וועט אים העלפן אַרויסהייבן פאַר די תלמידים די צענטראַל־פונקטן פון דער שיינקייט און רייכקייט פונעם ליד, אָבער די דאָזיקע אייגנשאַפטן דאַרפן פאַר די תלמידים אַרויסגעבראַכט ווערן נישט דורך גריבלונגען און קליין־אַנאַטאָמיע, נאָר דורך ענטוזיאַזם און אַנטציקונג. כדי אָבער דער דאָזיקער ענטוזיאַזם זאָל זיין איבער־ציינגנדיק פאַר די תלמידים, זיי זאָלן נישט דערפילן אין אים קיין פאַלשן און אומאויפריכטיקן טאָן, — איז אומבאַדינגט נייטיק, אַז אונטער דעם ענטוזיאַזם זאָל זיך פילן אַ באַוואוסטזיניקע, קריטישע און אויסשעפּנדיקע אָפּשאַצונג.

בנוגע דעם קלאַס דאַרף מען געדענקען: דער פּראַגמעס־ און שמועס־מעטאָד מיט זיינע טענדענצן צו פּילפּוליסטיק און רעדעריי — לאָזט זיך ביי פּאָעזיע נאָך אַ סך וויניקער אָנווענדן ווי ביי דער פּראָזע. דער פּאָעזיע־לימוד פאַרלאַנגט אַ סך אינטימקייט, עסטעטישקייט, דיסקרעציע. די אויסרעכענונג אויף דער אינ־טואיטיווער באַנעמונג פון די תלמידים איז דאָ אַ סך גרעסער ווי ביי דער פּראָזע. ציען די אויפמערקזאַמקייט פון די תלמידים אויף די און אַנדערע שורות אינעם געדיכט דורך איבערלייענען זיי נאָך אַמאָל און נאָך אַמאָל — שפּילט אַ גרעסערע ראָל איידער זיי אויסטייטשן, קאָמענטירן. לאָזן די תלמידים אויג אויף אויג מיטן פּאָעט! לאָזן זיי אונטער אוממיטלבאַרן איינדרוק פון דער מוזיק און ריטם פונעם ליד! נישט יאָגן זיך דווקא אויסצושעפּן דעם גאַנצן אינהאַלט, יעדעס פּיצעלע און יעדע שורה! פאַרלאָזן זיך אויפן שפּראַך־חוש און אויפן מוזיקאַלישן אויער פון די תלמידים! — אָט מיט דעם וועג וועלן מיר דערגרייכן דעם מאַק־סימום אפילו ביי יענע אַמעריקאַנער קינדער, וואָס זייער שפּראַך־אוצר איז נישט גענוגנדיק.

ו) כרעסטאָמאַטיע אָדער גאַנצע ווערק?

זייער אַ סך טינט איז פאַרגאָסן געוואָרן איבער דער דאָזיקער טעמע — סיי אין דער אַלגעמיינער פּעדאַגאָגישער ליטעראַטור, סיי אין דער יידישער.

עס איז קיין שום ספק נישט, אַז די שול־כרעסטאָמאַטיע האָט אומגע־הייערע חסרונות. זי איז קאַליידאָסקאָפּיש — אָן אַ צענטער, אָן אן איינהייט־לעכער שטימונג, מיט צענדליקער סטילן. די זאַכן, וואָס ווערן דאָ געגעבן, זענען קורצע, און די איינדרוקן ביי די שילער פון אַזעלכע זאַכן קענען זיין בלויז אויבנאויפיקע. אַזאַ כרעסטאָמאַטיע שטעלט פאַר אַ מין כל־בו, אַ ליטעראַרישן ווינעגרעט, געוויינלעך געמאַכט פאַבריק־מעסיק, ווי אַ „מאַשינאַוואָ אַרבעט". דער לערער, וואָס נוצט די כרעסטאָמאַטיע, פילט זיך אין אַ גרויסער מאָל געפּענטעט און ער וואַרפט זיך אונטער דעם געשמאַק פונעם כרעסטאָמאַטיע־צונויפשטעלער.

נישט נאָר די אייראָפּעישע פּעדאַגאָגן האָבן זיך באַשעפטיקט מיטן דאָזיקן פּראָבלעם. אָט וואָס עס שרייבט אַן אַמעריקאַנער פּעדאַגאָג וועגן ענין כרעסטאָמאַטיעס:

„עס וואָלט געווען אַ געווינס פאַר דער גאַנצער פאָלקשול־סיסטעם, ווען אויף להבא זאָל מען אַבסאָלוט אויסשליסן פון דער שול — יעטווערע מין כרעסטאָמאַטיע. איך בין אינגאַנצן כנגד דער כרעסטאָמאַטיע, ווייל זי איז נישט קיין אמתע ליטעראַטור. זי באַשטייט נאָר פון שטיקלעך און ברעקלעך ליטעראַטור — אפילו דעמאָלט ווען דער מאַטעריאַל פון יעדער איינצלנער לעקציע איז יאָ גענומען פון דער ליטעראַטור. עס זענען אָבער פאַראַן זייער אַ סך כרעסטאָמאַטיעס, וואָס זענען כלומרשט צוזאַמענגעשטעלט פאַר די קינדערס געברויך, און זיי נעמען אינגאַנצן נישט אַריין קיין געקליבענע זאַכן פון דער אָנערקענטער ליטעראַטור; אָט דער מין שטעלט מיט זיך פאָר בדרך כלל — פּשוטן אומזיניקן אָפּפאַל. דאָס איז אַ מאַטעריאַל, וואָס פּאַסט זיך לחלוטין נישט צום נוצן ביים לערנען מיט אונדזערע קינדער. דער צוועק פון לייענען מיט קינדער באַשטייט אין דעם, אַז זיי זאָלן ירשנען די אידעאַלן פון דער מענטשהייט; אָבער אונדזערע כרעסטאָמאַטיעס טוען דאָס נישט, זיי זענען דורכאויס נישט צוגעפּאַסט דאָס צו טון. איך האַלט, אַז אין אַלע אונדזערע שולן דאַרף דעם פּלאַץ פון די כרעסטאָמאַטיעס פאַרנעמען אמתע ליטעראַטור".*)

גאָר עפּעס אַנדערש איז — דאָס ג אַ נ צ ע ב ו ך, דאָס פאַרענדיקטע ווערק פונעם קינסטלער. דאָ דערפילט דער שילער דעם כישוף פונעם גרויסן אינהאַלט און פון די האַרמאָנישע אַרטיסטישע פאָרמען. דאָ איז אַלץ איינהייטלעך, קאָנצענטרירט, אויסגעהאַלטן און פאַרענדיקט. דאָס גאַנצע בוך פאַרמאָגט ברייטע פּערספּעקטיוו און קלאָרע קונסט־צוועקן. דאָ איז דער כלי־ראשון, דער אָריגינעלער מקור פון דער קינסטלערישער שאַפונג. דאָ האָט דער לערער פאַרשידנאַרטיקע און פרייע מעגלעכקייטן. דאָ איז ער געצוואונגען צו זעלבשטענדיקער באַאַרבעטונג פונעם ווערק. דאָ שטייען די שילער פּנים אל פּנים מיטן קינסטלער. דאָס איז אמתע ליטעראַטור.

אָבער לערנען גאַנצע ווערק — דאָס באַטייט, אַז מע זאָל במשך פון יאָר אַדורכמאַכן צוויי, העכסטנס דריי ווערק. צי איז עס נישט צו פיל איינטאָניק? צי וועט נישט דערעסן די שילער צו זיצן חדשים־לאַנג איבער איינעם און דעם

*) Elliot, Charles W. — *Literature in the School,* Educational Review, July 1891.

ציטירט ביי

Nila Banton Smith —*American Reading instruction.*

זעלבן בוך? ווייטער: דאָס גאַנצע אָריגינעלע ווערק — איז אָפּט מאָל פול מיט עראָטישע סצענעס („כישופמאַכערין פון קאַסטיליע", „אָנקל מאָזעס", אפילו „פּישקע דער קרומער" און „ווינטשפינגערל"), אָדער עס איז סתם צו שווער, קאָמפּליצירט („די גאָלדענע קייט"), — און מען קען עס גאָר נישט געבן די קינדער אַזוי ווי „עס שטייט און גייט". עס מוז זיין א געהעריק אויס־געראַדירטע אויסגאַבע. חוץ דעם, דאָס אָריגינעלע בוך איז טייער לויטן פּרייז, און עס איז אוממעגלעך, די קינדער זאָלן קויפן 3 ביכער במשך פון יאָר.

הייַנט וואָס וועט זיין מיט דער ג אַ נ צ ע ר ליטעראַטור? די קינדער וועלן גוט קענען 3—2 ביכער, אָבער די איבעריקע נעמען פון אונדזערע שריפט־שטעלער וועלן זיין פאַרהוילן פאַר זיי. און וואָס טוט מען מיט דער פּאָעזיע?

עס זענען געווען ביי אונדז אַזעלכע פאַנאַטיקער פון דעם פּרינציפּ „גאַנצע ווערק", און זיי האָבן געפּרעדיקט: זאָל מען טאַקע האַלטן די קינדער אויף איין בוך א האַלב יאָר, א גאַנץ יאָר, און זאָלן זיי אויסזייגן דעם גאַנצן חיות פונעם ווערק. אַלאַ־היי, א מאָל אין חדר — דער חומש... איז ער דאָך נישט נמאס געוואָרן... מען דאַרף איבערנעמען אָט דעם גוטן מעטאָד פון חדר.

אויך אין דעם פּרט איז זייער באַלערנדיק די דערפאַרונג פון דער צ י ש אָ ־ ש ו ל אין פּוילן. שוין אויף דער צווייטער לערער־קאָנפערענץ פון די דאָזיקע שולן (וואַרשע, 1926) האָט דער שרייבער פון די שורות געבראַכט צום אויסדרוק די ספקות בנוגע דעם נוצן גאַנצע ווערק אין פאָלקשול, ווען ער האָט אָנגעוויזן: „די לעצטע יאָרן האָבן מיר זיך געוועגדט אין אַן אַנדער עקסטרעם: צו האַלטן אין זעקסטן און זיבעטן קלאַס די קינדער א גאַנץ יאָר אויף צוויי ווערק. וואָס האָט זיך דערפון באַקומען? מיר האָבן גענומען א ווערק און זיך באַמיט אַרויסצופּאַמפּען פון אים אַלץ, וואָס נאָר מעגלעך, און ווייטער פון די דאָזיקע איינצלנע ווערק איז מען נישט געגאַנגען. די קאָנפערענץ דאַרף אָבער פעסטשטעלן, אַז אויב מיר שטעלן זיך אפילו נישט קיין צוועק פון סיסטעמאַטישער ליטעראַטור, מוז דאָך געשטעלט ווערן פאַר די קינדער ליטע־ראַטור אַלס אַזעלכע, אַלס גאַנצע, אין איר אַנטוויקלונג .מיר דאַרפן די קינדער אוועקשטעלן פּנים אל פּנים מיט ד ע ר ל י ט ע ר אַ ט ו ר."

נאָך א שטאַרקערן בונט קעגן גאַנצע ביכער האָט אַרויסגעבראַכט דער רעפערענט איבער דער פראַגע אויף דער דריטער לערער-קאָנפערענץ (ווילנע, 1937). י. ר אָ ט ע נ ב ע ר ג האָט דאָ אַנטוויקלט זיין שטאַנדפּונקט וועגן כרעסטאָמאַטיעס און גאַנצע ביכער, ווערליג עס האָט געלערנט די פּראַק־טיק פון די ציש אָ־שולן:

„מיר האָבן אַלע איינגעזען, אַז אין דער פּראַקטישער אַרבעט קאָן מען זיך אָן כרעסטאָמאַטיעס נישט באַגיין. מיר קאָנען דעם אָרט, וועלכן עס פאַר־

נעמט ביים לימוד די כרעסטאָמאַטיע, נישט פאַרטרעטן מיט גאַנצע ווערק. די כרעסטאָמאַטיעס האָבן זיך דערוואָרבן בירגערעכט אין שול, און קינדער האָבן זיי ליב באַקומען.

אין די ערשטע יאָרן פון אונדזער שולאַרבעט האָט געהערשט אַ נעגאַטיווע באַציונג צו כרעסטאָמאַטיעס בכלל, דעריבער האָט מען זיך נישט אינטערעסירט מיט זייער אינהאַלט און צוזאַמענשטעל. דעם מאַטעריאַל פלעגט מען אין די כרעסטאָמאַטיעס קלאַסיפיצירן לויט די צייטן פון יאָר, און מיט דער פראַגע פון בהדרגהדיקייט האָט מען זיך לגמרי נישט גערעכנט. די דיסקוסיע, צי זענען נייטיק כרעסטאָמאַטיעס אָדער נישט, האָט געשטערט צו טראַכטן וועגן דער איכות פון די פאַראַנענע כרעסטאָמאַטיעס...

איצט שטייט שוין ביי אונדז נישט די פראַגע, צי מען דאַרף האָבן כרעס־טאָמאַטיעס אָדער נישט. איצט באַשעפטיקט אונדז אַלע דאָס פּראָבלעם, ווי אַזוי אָפּצוקלייבן דעם מאַטעריאַל פאַר דער כרעסטאָמאַטיע, ביי וואָס פאַר אַ ריכט־ליניע דאַרף מען זיך דערביי האַלטן. דערביי איז פאַר אַלע קלאָר, אַז די כרעסטאָמאַטיע איז אָרגאַניש געבונדן מיטן פּראָגראַם פון יידיש־לימוד.

אַרויסגייענדיק פון אָט דער אַלגעמיינער הנחה, מוז מען נעמען אין אַכט דריי מאָמענטן: שפּראַך־מאָמענט, קינסטלערישער און דערציערישער מאָמענט. מיר ווילן דורך דער כרעסטאָמאַטיע באַפעסטיקן און אויסברייטערן די שפּראַכ־קענטשאַפט פון קינד, העלפן אים די שפּראַך צו באַהערשן. מיר ווילן, אַז דאָס קינד זאָל אויפנעמען די קינסטלערישע זייט פון ליטעראַטור־ווערק, מיר ווילן אַז דאָס קינד זאָל דורך דער לעקטור אַריינגעפירט ווערן אין לעבן.

די כרעסטאָמאַטיע פאַר יינגערע קינדער דאַרף לייגן דעם טראָפּ אויף די עמאָציעס פון קינד. מער פרייד און שטימונג מוז מען אַריינברענגען. די איצ־טיקע כרעסטאָמאַטיעס זענען טרויעריק און רופן נישט אַרויס קיין געמיט־לעכקייט. אין דער יידישער ליטעראַטור האָבן מיר ווייניק זאַכן פאַר די יינגערע קינדער, אָבער פון דער וועלט־ליטעראַטור קאָנען מיר שעפּן מיט פולע הענט.

פאַר די עלטערע קלאַסן באַמערקן מיר לעצטנס צוויי מינים כרעסטאָמאַ־טיעס: כרעסטאָמאַטיעס וואָס זענען געבויט אויף טעמעס, און כרעסטאָמאַטיעס וואָס זענען געבויט לויט געשיכטלעכע תקופות. אין די דאָזיקע כרעסטאָמאַ־טיעס קאָן מען געבן מאַטעריאַל פון דער עלטסטער ביז דער היינטיקער צייט. ווען מיר בויען די כרעסטאָמאַטיע לויט ט ע מ ע ס — גרופּירט מען אַרום דער טעמע פריי דעם מאַטעריאַל; ביי דעם כראָנאָלאָגישן בוי דראַט אָבער די געפאַר, אַז דער מאַטעריאַל־אויסוואַל זאָל אָפּרייסן דאָס קינד פון דער געזעל־שאַפט און רעכענען זיך בלויז מיט ליטעראַריש־קינסטלערישע ווערטן.

די כרעסטאָמאַטיע פירט דעם לערער, זי ווירקט אויף דעם אופן פון באַאַר־

בעטן דעם מאַטעריאַל. מען דאַרף פּרואוון אַריינגעמען אין איר וואָס מער קינסטלערישן מאַטעריאַל און וואָס מער שטייגער־מאַטעריאַל. וואָס שייך די פראַגמענטן, דאַרפן זיי זיין גאַנצע, דאַרפן האָבן געבונדענע דערשיינונגען, וואָס זאָלן פאָרשטעלן אַ גאַנצקייט".

די דריטע לערער־קאָנפערענץ איז אין דער פראַגע געגאַנגען אויף אַ קאָמפּראָמיס־וועג: זי האָט נישט אויפגעצוואונגען גאַנצע ביכער ווי אַן אויס־שליסלעכן וועג ביים לערנען ליטעראַטור, זי האָט אָבער אויך נישט אָפּגע־וואָרפן לחלוטין דעם געדאַנק פון כרעסטאָמאַטיעס. זי האָט זיך פאַקטיש באַ־זירט אויף ביידע זאַכן, אונטערשטרייכנדיק נאָר אַז „שוין פון די ייִנגסטע יאָרן דאַרף מען אַריינפירן — ליטעראַטור אין אייגנטלעכן זינען פון וואָרט", און אויך אַז „דער ליטעראַטור־לימוד דאַרף געפירט ווערן לויט קאָמ־פּלעקסן — פון ריין־ליטעראַרישער און אויך פון סאָציאַל־געזעלשאַפט־לעכער נאַטור". דאָס איז געוועזן דער פּסק פון דער פּעדאַגאָגישער שול־פּראַק־טיק. אויפן באַזיס פון קאָמפּלעקסן (ציקלען) האָט זיך טאַקע געשאַפן די ניי־פאַרעפנטלעכטע ייִדיש־פּראָגראַם פון דער ציש"אָ (1938). שוין פון צווייטן קלאַס אָן ווערן דאָ רעקאָמענדירט ציקלען, לויט וועלכע עס איז אויסגעשטעלט דער גאַנצער מאַטעריאַל.

אַ כרעסטאָמאַטיע, וואָס איז געבויט אויף טעמעס, ציקלען, און איז צוגע־קליבן פון גוטע פראַגמענטן פון דער ייִדישער ליטעראַטור, האָט זייער אַ סך מעלות. זי באַמיט זיך אויסצומיידן די חסרונות פון דער אַלטער שול־כרעס־טאָמאַטיע און צו געווינען ווי מעגלעך די מעלות פונעם גאַנצן ווערק. אַזוי, למשל, האָב איך געבויט מיין זאַמלונג „פאַר שול און היים" (1922-1921); 1טע טייל — „קינדער", 2טע — „אונדזער שטעטל", 3טע — „צוויי וועלטן" (חסידים און מתנגדים). די ערשטע זאַמלונג נעמט אַריין אויף 110 זייטן — נאָר 4 זאַכן: שלום־עליכם — מאָטל פייסי דעם חזנס (עטלעכע קאַפּיטלעך), ש. אַש — יאָסעלע (געקירצט), מענדעלע מו"ס — שלמה ר' חיימס (געקירצט), ח. נ. ביאַליק — נח און מאַרינקע. די צווייטע זאַמלונג נעמט אַריין אויף 76 זייטן — 7 זאַכן: מענדעלע — דאָס ווינטשפינגערל (עטלעכע קאַפּיטלעך), אַ. מ. וויסנבערג — אַ שטעטל, ש. אַש — דאָס קוילער־געסל, י. ל. פּרץ — בשעת מגפה, א. רייזען — די געשיכטע פון אַ קראָם, ז. סעגאַלאָוויטש — אין קאַזשמיעזש (עטלעכע קאַפּיטלען), ד. בערגעלסאָן — אָפּגאַנג (געקירצט). די דריטע זאַמלונג האָט אויף 62 זייטן — 6 זאַכן: ש. אַש — דער מתנגדישער רב און דער חסידישער רבי; י. ל. פּרץ — צווישן צוויי בערג; ז. אַנכי — ר' אבא; יהודה שטיינבערג — חיים איצי; יחזקאל קאָטיק — דער וויכוח; ספּורי מעשיות וועגן בעש"ט.

פונקט אַזוי האָט געדאַרפט זיין געבויט די פערטע זאַמלונג „די יידישע פּרוי" און די אַנדערע פּראָיעקטירטע, אָבער נישט פאַרווירקלעכטע טיילן.

ווי דער לעזער זעט, האָט דאָ יעדע זאַמלונג אַ צענטער לויטן אינהאַלט און אידעע. די זאַמלונגען זענען נישט איבערגעלאָדן מיט צעפּיצלטן מאַטעריאַל; דער גרעסטער טייל זאַכן זענען גאַנצע, אָריגינעלע, און די איבעריקע אויסגערעדאַגירט אַזוי, אַז זיי זאָלן מיט זיך פאָרשטעלן אַ גאַנצקייט.

אַזעלכע כרעסטאָמאַטיעס, געבויט אויף די זעלבע פּרינציפּן, האָבן מיר איצט עטלעכע.

דאָס לערנען ל ו י ט צ י ק ל ע ן, ק אָ מ פּ ל ע ק ס ן — גיט אַ גרויסע מעגלעכקייט אַנצואווענדן די פּרינציפּן, וועלכע מיר האָבן אויבן פאָרמולירט. דער לערער קען פאַרגלייכן איין שרייבער מיט אַ צווייטן, קען פאַרגלייכן צווישן זיך פאַרשידענע העלדן און סיטואַציעס. אַזוי, למשל, האָבן מיר אין י. ראַטנבערגס כרעסטאָמאַטיע פאַרן זיבעטן קלאַס „מענטש און אַרבעט" — פיר אָפּטיילונגען: פון גאָר אַמאָל, צו נייער צייט, מענטש אויף ערד, פון דער יידיש־וועלטלעכער קולטור. יעדער פון די ציקלען נעמט אַרום מאַטעריאַל פון מחברים פון פאַרשידענע תקופות. אַזוי, למשל, דער I ציקל האָט 9 אויטאָרן — פון י. אַקסענפעלדן ביז י. ל. פּרץ, — און אַזוי כסדר.

דער מאַטעריאַל איז צוגעקליבן שטרענג אַרום דער אַקס פונעם ציקל. פאַר די שילער איז געשטעלט אַ באַשטימטע אויפגאַבע. זיי מוזן זיך פאַרטראַכטן: פאַר וואָס איז דער זעלבער „אַמאָל" געשילדערט ביי אַקסענפעלדן און ריב"ל אַזוי, און ביי מענדעלען און פּרצן — אַנדערש; אין וואָס אייגנטלעך באַשטייט דער נייער צוגאַנג; וועלכע קינסטלערישע מיטלען זענען אויסגענוצט ביי איינע און ביי די אַנדערע; וואָס פאַר אַן אַנטוויקלונג האָט די יידישע ליטעראַטור אַדורכגעמאַכט אין דער פּעריאָד פון אָט די אויטאָרן; מיט וואָס האָט זיך געענדערט די טעמאַטיק און דער צוגאַנג, און אַזוי כסדר.

אַזוי אַרום איז דאָ אויסגעמיטן די כאַאָטישקייט און צופעליקייט פון דער אַלטער שול־כרעסטאָמאַטיע. דאָ איז פאַראַן גאַנצקייט, דאָ זענען נישטאָ קיין שטיקלעך און ברעקלעך.

אויך די פּראָגראַם פון ציש"אָ האָט געהאַט אין אויג די זעלבע פּרינציפּן און כוונות. דערביי זענען דאָ געבויט די ציקלען במשך די לערניאָרן אין פאָלקשול אַזוי, אַז דער שילער זאָל אין סך־הכל באַקומען די באַקאַנטשאַפט מיט אַלע וויכטיקסטע קאָמפּלעקסן פון יידישן לעבן און קולטור, מיט אַלע וויכטיקסטע מינים דערשיינונגען אין דער יידישער ליטעראַטור. אָט זענען די ציקלען פון דער צווייטער שטופע פאָלקשול (V—VII קלאַסן), לויטן פּראָגראַם פון ציש"אָ:

פ י נ פ ט ע ר ל ע ר נ י אָ ר. דאָס שטעטל און די שטאָט; אַרבע־טער און באַלמעלאָכעס; פויער און פּריץ אויף ערד; היינט און אַמאָל; גרויסע פּערזענלעכקייטן, העלדן און מאַרטירער; דער חדר און די נייע שול; צווישן פעלקער; יידישע משלים און אגדות, מעשיות.

ז ע ק ס ט ע ר ל ע ר נ י אָ ר. אין וואַרשטאַט און פאַבריק, דאָס יידישע לעבן אַמאָל, צו אַ נייַ לעבן.

ז י ב ע ט ע ר ל ע ר נ י אָ ר. פון גאָר אַמאָל, חסידות און השכלה, יידן אויף דער וועלט, דער יידישער אַרבעטער, די יידיש־וועלטלעכע קולטור, פון דער וועלט־ליטעראַטור.

אוודאי איז אין אַזאַ קאָנסטרוקציע פון קאָמפּלעקסן פאַראַן אַ געוויסע קינסטלעכקייט, אַנגעוואָרפנקייט. און עס איז מעגלעך, אַז מען זאָל נישט אַדורכמאַכן אַלע אָן אויסנאַם קאָמפּלעקסן, און נישט אַלע גלייך אַלזייטיק באַאַרבעטן. ווי געזאָגט, איז עס אַ קאָמפּראָמיס צווישן די צוויי עקסטרעמע ריכטונגען. אָבער אַ קאָמפּראָמיס אַ געזונטער, וועלכער גיט אַ סך גוטע מעג־לעכקייטן.

בלייבט אַלץ די קשיה: וואו איז דאָ ליטעראַטור אלס גאַנצע? וואו איז דאָ דער שרייבער — אין גרויסן פאַרנעם?

אין טאָקע אינעם צישאָ־פּראָגראַם איינגעפירט געוואָרן אַ וויכטיקער קאָ־רעקטיוו — אין צוויי ריכטונגען.

ערשטנס איז אין יעדן קלאַס, אַ חוץ די אויסגערעכנטע ציקלען, איינגע־פירט געוואָרן אַ ש ר ײ ב ע ר ־ ק אָ מ פּ ל ע ק ס: אין V קלאַס — אברהם רייזען (דער דיכטער און פּראָזאיקער); אין VI קלאַס — שלום־עליכם; אין VII קלאַס — אין ערשטן האַלב־יאָר אַ קאָמפּלעקס ש. אַש, אין צווייטן האַלביאָר — י. ל. פּרץ.

די דאָזיקע שרייבער־ קאָמפּלעקסן קענען זיין געבויט בעיקר אויף דער היימלעקטור פון די שילער. זיי קענען זיין מער אָדער ווייניקער אויסשעפּנ־דיקע. דער שרייבער ווערט דאָ באַנומען ווי אַ גאַנצע דערשיינונג. דאָ האָבן די שילער צו טון שוין מיט גאַנצע ביכער און ווערק. עס איז, בכן, א וויכטיקע דערגאַנצונג צו דער כרעסטאָמאַטיע.

ווייטער, איז אינעם צישאָ־פּראָגראַם פון 1938 געמאַכט אַ צווייטער קאָ־רעקטיוו, וועלכער שטרעבט צו פאַרענטפערן פאָלגנדיקן פּראָבלעם: נאָכן לער־נען די כרעסטאָמאַטיע און די שרייבער־קאָמפּלעקסן ווילן דאָך די שילער בלייבן אָן אַ פאַרשטעלונג וו ע ג ן ד ע ר יי ד י ש ע ר ל י ט ע ר אַ ט ו ר ו י אַ ג אַ נ צ ע; מיר קענען נישט לערנען אין פאָלקשול קיין פולן סיס־טעמאַטישן קורס געשיכטע פון דער יידישער ליטעראַטור — אָבער מיר קענען

דערגאַנצן די ליטעראַרישע בילדונג פון אונדזערע שילער דורך דעם, וואָס דער לערער וועט זיי געבן אַ 10—15 לעקציעס, איבערזיכטן איבער די וויכטיקסטע באַזונדערע תקופות אין אונדזער ליטעראַטור. זאָלן אונדזערע קינדער אַרויספילן די „גאָלדענע קייט" פון אונדזער ליטעראַטור, זאָלן פאַר זיי אַרויסשיינען די וויכטיקסטע פאַרשטייער פון דער יידישער ליטעראַטור.

געוויס, מיר לייגן אַרויף דערמיט אַ גרויסע משא אויף די פּלייצעס פון די יונגע קינדער, וואָס ווערן דערצויגן אין דער יידיש-וועלטלעכער פאָלקשול. מעגלעך, מ'וועט אַזאַ ביישפּיל נישט געפינען אין די פּראָגראַמען פון אַנדערע פעלקער. אָבער מיר האָבן שוין אויבן גענוג אויפגעקלערט די באַזונדערע ראָלע פון דער יידישער שפּראַך און ליטעראַטור אין אונדזער שול. ליטעראַטור איז אפשר דער איינציקער, און לכל הדעות דער וויכטיקסטער מאָטאָר פאַר דער קולטור־נאַציאָנאַלער דערציונג, צו וועלכער מיר שטרעבן. ווי עס איז פאָרמולירט אין דער רעזאָלוציע פון דער לעצטער לערער־קאָנפערענץ פון די ציש"אָ־שולן, איז

„דער יידיש־לימוד אין אונדזער צייט באַרופן אויסצופירן אַ גרויסע קולטור־טרעגערישע און גלייכצייטיק נאַציאָנאַל־געזעלשאַפטלעכע מיסיע: ער דאַרף פון איין זייט שטאַרקן דעם גייסט פון יונגן דור און אים פאַרהיטן פון יאוש און מינדערווערטיקייט־שטימונגען, פון דער אַנדערער זייט — העלפן אים זיך צו שיצן קעגן דער פּרייוויליקער און צוואַנג־אַסימילאַציע".

דער תוך פון דער רעזאָלוציע איז אָנגעמאָסטן אויך בנוגע דער היינטיקער לאַגע אין די יידישע אַמעריקעס.

און אָט דערפאַר טאַקע זענען מיר נעצוואונגען צו געבן אונדזערע שילער אַ סך אַ גרעסערן אינהאַלט און פאַרנעם פונעם שפּראַכפּראָגראַם, ווי דאָס איז אין אַנדערע טיפּן שולן. דערפאַר קענען מיר זיך אויך נישט באַגנוגענען מיט ספּאָראַדישע פאַקטן און עפּיזאָדישע ידיעות בנוגע אונדזער ליטעראַטור. דער אָנגערופענער קליינער קורס פון ליטעראַטור-געשיכטע האָט דעם צוועק צו פאַרקיילעכן די דערגרייכונגען פון די פ"ש־שילער, זיי פאַראיינהייטלעכן און ווי מעגלעך פאַרטיפן. די דאָזיקע 10—15 לעקציעס זאָלן אַרומנעמען אַזעלכע מעמעס:

די געשיכטע פון דער יידישער שפּראַך,
אליהו בחור, י
תנ"ך־איבערזעצונגען און מוסר־ספרים,
זכרונות פון גליקל האמעל,
די השכלה־באַוועגונג,

ח. ש. קאַזדאַן

מענדעלע מוכר ספרים,
שלום־עליכם,
י. ל. פּרץ,
די סאָציאַלע פּאָעזיע (ווינטשעווסקי, ראָזענפעלד, רייזען, באָווּשאָווער, עדעלשטאַט).
די יונגע יידישע פּאָעזיע (מ. ל. האַלפּערין, האָפּשטיין, קולבאַק, מאַרקיש, לייוויק, ניידוס).
די נאָך־מלחמהדיקע יידישע פּראָזע (אָפּאַטאָשו, בערגעלסאָן, קולבאַק, בעגאַלאָוויטש).
די ייד' קריטיק און פּובליציסטיק.
די ייד' דראַמע און דאָס ייד' טעאַטער.

נישט אַלץ און אומעטום מוז און קען געפירט ווערן אינעם זעלבן פאַרנעם. עס איז אָפּהענגיק פונעם קלאַס, פון דער אינטעליגענץ פון די קינדער, פון זייער צוגעגרייטקייט, עלטער או״וו. אָבער דער אַלגעמיינער פּרינציפּ איז בלי־ספק אַ ריכטיקער. דער קאָרעקטיוו — אַ נייטיקער, אַ ניצלעכער, פּרוכט־באַרער.

דער פאַרמעסט פון דער יידיש־וועלטלעכער שול איז גרויס, אויף איר ליגט אונדזער גאַנצע סביבה אַ סך האָפענונגען. דער צוטרוי צו אונדזער לערערשאַפט און איר אייגענער גלויבן אין זיך — איז גרויס. די ראָל פון דער שול אין דער דערציונג פונעם יונגן דור איז ביז גאָר וויכטיק. און דעריבער קען אונדז היינט שוין נישט באַפרידיקן נישט נאָר די אַלטע שול־כרעסטאָ־מאַטיע, נאָר אַפילו די מאָדערנערע. מיר מוזן זי פאַרבינדן מיט קאָמפּלעקסן פון גאַנצע ביכער און שרייבער, מיר מוזן זי דערגאַנצן כאָטש מיט אַן עלעמענ־טאַרן קורס פון ליטעראַטור־געשיכטע. מיר מוזן געפינען צייט אויף דעם אַלעם און אינטענסיפיצירן די אַרבעט פונעם יידיש־לערער. מיר מוזן אויפוועקן דעם אַרבעט־ווילן און די אַרבעט־פעיקייט פון אונדזערע שילער.

און אויב שוין ערב דעם צווייטן וועלט־קריג האָט די ציישאָ־קאָנפע־רענץ פּראָקלאַמירט די גרויסע מיסיע פונעם לימוד פון יידישער שפּראַך און ליטעראַטור אין קאַמף מיט אסימילאַציע און מיט די „מינדערווערטיקייט־שטי־מונגען״ פונעם יונגן דור, — איז עס אוודאי און אוודאי אַזוי אין אונדזער היינטיקער צייט, נאָך דער איבערגעלעבטער נאַציאָנאַלער קאַטאַסטראָפע פון ת״ש — תש״ה. יידיש און יידישע ליטעראַטור זענען אַ מעכטיק מיטל פאַר דער צעמענטירונג פון אונדזער פאָלק אין די גאָרע תפוצות ישראל, פאַר דער אויפהאַלטונג פון זיין קולטור־נאַציאָנאַלער שעפערישקייט. אונדזער שול — אין אַלע אירע אָפּצווייגן און פאָרמען — דאַרף מאַכן אַלע אָנשטרענגונגען

אָנצופילן דעם לימוד פון יידיש און ליטעראַטור מיט גרויסן נאַציאָנאַלן אינ־האַלט, צוגעפּאַסט צום הייַנטיקן מאָמענט און צושטאַנד אין יידישן לעבן. אַלע אונדזערע שול־פּראָבלעמען און לערן־ביכער דאַרפן דאָס שטאַרק האָבן אין זינען.

ז) דער מעטאָד פון אויסשטעלונגען

די צוויי גרויסע אויסשטעלונגען, געווידמעט מענדעלען (1935) און שלום־עליכמען (1937), וועלכע די צישאָ האָט פאַרווירקלעכט, זיינען געווען אַ וויכ־טיקער מעטאָדאָלאָגישער בייטראָג צום פּראָבלעם פון ליטעראַטור־אונטעריכט אין פאָלקשול. דאָס איז געווען אַ פאַרווירקלעכונג פונעם קאָמפּלעקסן־מעטאָד אויפן געביט פון ליטעראַטור. די יידיש־וועלטלעכע שול האָט געוואָגט צו אַפּע־לירן דירעקט צום קינדס שעפעריזשקייט און זעלבסט־טעטיקייט — און דער רעזולטאַט איז, ווי באַקאַנט, ביז גאָר געלונגען. די אויסשטעלונגען האָבן אי־בערצייגט, אַז ליטעראַטור קען ווערן אַן אינטימער ענין פון די שילער פון פאָלקשול. דאָס איז געווען אַ גרויסער עפנטלעכער עקזאַמען פאַרן לימוד פון ליטעראַטור אין אונדזער פאָלקשול, — און דער דאָזיקער עקזאַמען איז אַראָפּ גוט און געלונגען.

אַ ליטעראַטור־אויסשטעלונג איז נישט נאָר קיין ענין פון פייערלעכער מאַניפעסטאַציע־אונטערנעמונג. דאָס איז איינער פון די בעסטע מעטאָדן אינעם לימוד פון ליטעראַטור, און דער דאָזיקער מעטאָד דאַרף אָנגעווענדט ווערן אין דער טאָג־טעגלעכער אַרבעט פון יעדער שול באַזונדער, סיי אין דער גרויסער שטאָט און סיי אין שטעטל. אויב, למשל, מיר האָבן אינעם צישאָ־פּראָגראַם שרייבער־קאָמפּלעקסן אין פינפטן, זעקסטן און זיבעטן קלאַס — איז עס אין גאַנצן נאַטירלעך, אַז די דאָזיקע קאָמפּלעקסן זאָלן זיך צום סוף לערניאָר פאַרענדיקן מיט אַן אויסשטעלונג, און אַז די דאָזיקע אויסשטעלונג זאָל זיך פאַרוואַנדלען אין אַן עפנטלעכן יום־טוב פון דער אָרטיקער שול, און גלייכצייַ־טיק אין אַ מאַניפעסטאַציע פאַר דער יידיש־וועלטלעכער קולטור און ליטעראַ־טור. וועגן אַזאַ אויסשטעלונג דאַרף מען באַצייַטנס אָפּרעדן מיט די קינדער, און סיסטעמאַטיש במשך פון יאָר זאַמלען אַנטשפּרעכנדיקע מאַטעריאַלן פון דער לויפנדיקער שול־אַרבעט, און אויך גרייטן ספּעציעלע עקספּאָנאַטן, צוגעפּאַסט צום ניוואָ פון קלאַס און צום לעבן פון דער שול.

די מעטאָדיק פון אַזאַ ליטעראַרישער אויסשטעלונג איז אינטערעסאַנט און קאָמפּליצירט. אַזאַ מין אונטערנעמונג איז זייער פאַראַנטוואָרטלעך, און די דאָזיקע פאַראַנטוואָרטלעכקייט דאַרף זיך אויך איבערגעבן די קינדער. זיי דאַרפן טון זייער אַרבעט מיט ליבע און יראת־הכבוד צום שרייבער.

אַנשטאָט צו געבן אבסטראַקטע אַנווייזונגען, וועלן מיר דאָ רעפערירן אין קורצע שטריכן די הויפּט־איינגשאַפטן און דעם כאַראַקטעריסטישן אינהאַלט פון דער מענדעלע־אויסשטעלונג און פון דער שלום־עליכם־אויסשטעלונג (מיר רעקאָמענדירן דערביי זיך באַקענען גענוי מיטן באַריכט, וואָס די שול־אָרגאַניזאַציע האָט אַרויסגעגעבן וועגן דער שלום־עליכם־אויסשטעלונג, „שולוועגן" 1937, נומ' 7—8, פאַראַן אויך אַ באַזונדערע אויסגאַבע אין בוכפאָרעם, ווי אויך מיטן נומער 5-6, 1935, וואָס איז געווידמעט דער מענדעלע־אויסשטעלונג.

ווי איך האָב דערציילט באַריכות אויף אַן אַנדער אָרט *), איז די מענדעלע אויסשטעלונג פון די וואַרשעווער שולן געוועזן אַ גרויסער עקספּערימענט פון אָנווענדן דעם פּראָיעקטן־מעטאָד אין שול. די עקספּאָנאַטן פון דער מענדעלע־אויסשטעלונג זענען געווען „פּראָיעקטירט", געשאַפן צו דעם באַשטימטן צוועק און מאָמענט. עס איז געווען אַ גרויסער „מענדעלע־פּראָיעקט"... 8—10 וואָכן האָבן די קינדער געלעבט מיט מענדעלען. די אויסשטעלונג איז געווען אַ רייכער פּראָדוקטיווער ל ע ר נ מ ע ט אָ ד. זי האָט געוויזן, ווי אַזוי צו דערנענטערן אַ שרייבער צום קינד און צו דער פאָלקסמאַסע, ווי אַזוי אַריינצופלעכטן ליטעראַטור אין לעבן.

אויף דער אויסשטעלונג זענען געווען עקספּאָנאַטן דעקאָראַטיווע, אילוסטראַטיווע, מענדעלע־פּאָרטרעטן און פרייע שאַפונגען: אילוסטראַציעס צו סצענעס אין מענדעלעס ווערק, צייכענונגען פון טיפּן, חלומות פון זיינע העלדן, בעלי־חיים רעאַלע און מיטאָלאָגישע, מאָדעלן פון מענדעלעס שטעט און הייזער, בעלי־מלאכות ביי דער אַרבעט, אמאָליקער יידישער לעבנשטייגער. געווען דאָ אַ גרויסע קאָלעקציע הומאָריסטישע און סאַטירישע אַרבעטן: בנימין און סענדערל ביים טעלעפאָן, אין צוג, אין אויטאָ אד"גל; טונעיאַדעווקער דערזעען אַן אעראָפּלאַן; סענדערלס ווייב אין יאָר 1936; מען מעלקט די קליאַטשע; בנימין און סענדערל אויפן וועג קיין ארץ־ישראל. געווען צוויי פּרעכטיקע מאָדעלן פון אמאָליקע הייזער מיט זייער גאַנצן מעבל און אויסשטאַטונג — „דעם זיידנס הויז", „ר' חיימס שטוב, וואו מענדעלע האָט פאַרבראַכט זיינע קינדער־יאָרן", דריי מאָדעלן פון „מענדעלע אויף זיין וועגעלע"; „בנימין און סענדערל אויף דער אויסשטעלונג" — זיי באַטראַכטן זיך אַליין און וואונדערן זיך, וואָס מ'האָט פון זיי דאָ „געמאַכט".

פון די הונדערטער צייכענונגען האָבן זיך אויסגעטיילט „שרה", ר' חיימס ווייב; אייזיק דעם שמידס קוזשניע; אַ „שווער קאַפּיטל" (ביים לערנען); דע־

*) ח. ש. קאַזדאַן, די געשיכטע פון יידישן שולוועזן אין אומאָפּהענגיקן פּוילן, מעקסיקע, 1947, ז' 285 א"וו.

קאַראַציע צו אַן אינסצעניזאַציע פון דער „קליאַטשע". אַן אינטערעסאַנטן עקספּאָנאַט האָט אויסגעשטעלט די מעדעם־סאַנאַטאָריע: דאָס איז געווען אַ סילועטן־פילם פון „מסעות בנימין השלישי", אַ קאָמבינאַציע פון עקראַן־בילדער, פּאַיאַצן־פיגורן און לעבעדיקע קינדער, וועלכע פירן דעם דיאַלאָג.

די שריפטלעכע ארבעטן פון די קינדער האָבן פאַרנומען דעם גרעסטן פּלאַץ. עס זענען דאָ געווען באַאַרבעטונגען פון „מסעות בנימין השלישי", „שלמה ר' חיימס", „פישקע דער קרומער", „דאָס קליינע מענטשעלע" און „די קליאַטשע".

אין **דער** אָפּטיילונג זענען געווען: 1) **אַרבעטן טעקסטועלע**: אָפּגעשריבענע און אָפּגעקליבענע מענדעלע־טעקסטן: שפּריכווערטלעך, נאַטור־שילדערונגען, כאַראַקטעריסטיקעס, סצענעס א"וו. 2) **אַנאַליטישע**: מענדעלעס מעטאַפּאָרעס, פאַרגלייכן, העברעיזמען, ווערטלעך, רוסיציזמען, אַרכאַיזמען, אַנאַליז לויט אינהאַלט, אָפּהאַנדלונגען איבער באַזונדערע טעמעס. 3) **אַרבעטן קריטישע**: רעצענזיעס און עסייען: מענדעלעס באַציונג צו קינדער, צום בעל־מלאכה, צו דער נאַטור, צו די בעלי־גופים, צו דער השכלה־באַוועגונג. 4) ביאָ־ און ביבליאָגראַפיעס. 5) **פרייע אַרבעטן** פון די קינדער אין צוזאַמענהאַנג מיט מענדעלען און זיינע ווערק, מיט די מענדעלע־פייערונגען אין לאַנד און אויף דער וועלט, מענדעלע אין אונדזער שול, אא"וו. גענוג צו דערמאָנען נאָר אַ פּאָר ציטאַטן פון קינדער־אַרבעטן: „שטיי אויף, מענדעלע מוכר ספרים! — מיר ווייסן ווי צו שעצן דעם ערשטן, וואָס האָט געזאָגט דאָס, פאַר וועלכן מיר קעמפן היינט". „שלום עליכם לאַכט, מענדעלע לאַכט אויס".*)

פון נאָך אַ גרעסערן און געוואַגטערן פאַרנעם איז געווען די **שלום עליכם־אויסשטעלונג** פון די ציש"אָ־שולן פון גאַנץ פּוילן אין אַפּריל־מאַי 1937. עס וואָלט פאַרנומען צופיל פּלאַץ אויף איבערצוגעבן אַלע מינים אַרבעטן און עקספּאָנאַטן, וואָס זענען דאָ אויסגעשטעלט געוואָרן. אַלע פּרואוון און דערגרייכונגען, וואָס זענען געמאַכט געוואָרן אויף דער **מענדעלע**־אויסשטעלונג, זענען דאָ אויף דער **שלום־עליכם**־אויסשטעלונג פאַרפולקאָמט און פאַרפילפאַכט געוואָרן. מיר וועלן זיך דאָ באַגרענעצן בלויז מיט איבערגעבן, וועלכע **טיפּן** און **מוסטערן** עקספּאָנאַטן עס זענען דאָ אויסגעשטעלט געוואָרן. די שלום־עליכם־אויסשטעלונג האָט געהאַט אַזאַ באַשטאַנד:

*) זע: **ל. אַליצקי און ח. ש. קאַזדאַן** — די מענדעלע אויסשטעלונג פון די יידיש־וועלטלעכע שולן אין וואַרשע, **ייוואָ־בלעטער** 9, 1936.

א)מאַטאַס, לאָזונגען און ציטאַטן פון שלום־עליכמען — סיי פון ליטעראַ־רישן כאַראַקטער, סיי פון געזעלשאַפטלעכן.

ב) פּלאַסטישע פאַרווירקלעכונגען פון באַזונדערע טעמעס, ווערק, העלדן פון שלום־עליכמען, מיר האָבן דאָ געהאַט צייכענונגען, מאָלערייען, סקולפּטורן, געשטאָפּטע ליאַלקעס, אַפּליקאַציעס, וויטראַזשן אא״וו. מיר האָבן דאָ געהאַט: קאַסרילעווקע, מאָטל פּייסי דעם חזנס, טוביה דער מילכיקער, מנחם־מענדל, אויפן פידל, בוזי, בלאָנדזשענדע שטערן און נאָך און נאָך.

ג) זאַמלונגען פון שלום־עליכמס ווערטער און ווערטלעך, קללות און פאַר־גלייכונגען, און נאָך. אַ סך פון די זאַמלונגען — אויף פאַרשידענע אופנים אילוסטרירט.

ד) גרויסע מאָדעלן און מאַקעטן — „אַ גאַס ניסט״, אַלט־קאַסרילעווקע, וואָראָנקע־קאַסרילעווקע, „דער הינערשטרייק״, דער אַמאָליקער חדר לויט שלום־עליכם, דער „איינפאַר״ און דער „זאַל״ „פונעם יאַריד״, וכדומה. געווען אויך בילדער: „די גרויסע בהלה אין קאַסרילעווקע״ א״א.

ה) אויסדרוקן פון פּיעטעט צום גרויסן שרייבער: אַ גראַנדיעזער טביה־דענקמאָל, פּראָיעקטן פון פאַרשידענע דענקמעלער פאַר שלום־עליכמען, אַ רע־פּראָדוקציע פון זיין דענקמאָל אין ניו־יאָרק. — געווען אויך אַ גרויסע זאַמלונג פון בילדער אונטערן נאָמען „שלום־עליכמס לעבנסוועג״, — אַן ערנסטע שטודיע פון ש״עס ביאָגראַפיע. און דאַן: אַ גרויס בילד „שלום־עליכמס לוויה״ און אַ צווייט בילד — „אונדזער מאָנומענט שלום־עליכמען״. היינט שלום־עליכם אַליין איז דורך די קינדער געמאָלן געוואָרן אויף הונדערטער אופנים — בוכ־שטעבלעך (די אָריגינעלסטע פון זיי: פּאָרטרעטן פון שטרוי, פּוטער, פּאָרטרעטן אויסגעפּילטע מיט טעקסט).

ו) אויף פאַרשידענע אופנים האָבן די קינדער אַנטוויקלט זייער אייגענעם הומאָר — אויפן פּאָן פון ש״עס לעבן. קאַסרילעווקער טראַמוויי, קאַסרילעווקער „פּאַזשאַרנע״, קאַסרילעווקער טעאַטער, גראָטעסקע צייכענונגען וואָס פאַר־פּלאַסטיקן ש״עס פאַרגלייכן און מעטאַפאָרן, מנחם־מענדל דער וועלט־שדכן, דער פאַרכישופטער שניידער — דאָ האָבן די קינדער אַנטוויקלט אַ ים מיט איינפאַלן און הומאָריסטיק. עס איז שווער געווען אָפּצוטיילן, וואו ענדיקט זיך ש״ע און וואו הייבט זיך אָן די קינדערישע שאַפונג.

ז) עס האָט אָבער אויך נישט געפעלט קיין ליריק און פאַנטאַסטיק. די חלומות פון שמואליק דעם יתום, טביהס חלומות, מנחם־מענדלס חלומות — אויף פאַרשידענע אופנים, אין שאַרזש און אין גאָר ערנסטע, שטימונגפולע בילדער און מאַקעטן האָבן די קינדער דאָס אַלץ איבערגעדיכטעט.

ח) זעלבסטפאַרשטענדלעך, אַז די אויסשטעלונג איז געווען איבערגעפּולט

מיט ליטעראַרישע און קריטיש־ביאָגראַפישע אַרבעטן פון די קינדער. אַ שפע פון טאַלאַנטן און שעפערישקייט איז דאָ צוזאַמענגעבראַכט געוואָרן אין די שריפט־לעכע אַרבעטן פון די קינדער. דאָ זענען געווען הונדערטער איינצלנע אַרבעטן, העפטן, אַלבאָמען, קאָלעקציעס — וואָס האָבן באַאַרבעט שלום־עליכמס לעבן און שאַפן, זיינע העלדן און טיפּן, זיין שטעטל און לעבנסשטייגער — אויף צענדליקער אופנים; ערנסט און ליטעראַריש, קריטיש־אַנאַליטיש, ביאָ־ביבליאָ־גראַפיש, אין פרייע עמאָציאָנעלע און פאַנטאַסטישע אַרבעטן, אין הומאָר און אין פּיעטעט, אין היסטאָרישער פּערספּעקטיוו און אַקטואַליזירט. אָט זענען מוסטערן פון די פאַרשידענע מינים שריפטלעכע אַרבעטן פון די קינדער: זאַמ־לונגען פון ש״עס טיפּן, פאַרגלייכן, רעדנסאַרטן, מעטאַפאָרן, גלייכווערטלעך, אַנעקדאָטן; כאַראַקטעריסטיקעס פון העלדן; פּראָטאָקאָלן פון משפּטים איבער העלדן; ש״עס ביאָגראַפיע; אָפּהאַנדלונגען איבער באַזונדערע ווערק; ביבליאָגראַ־פיע אין דיאַגראַמען; שעפעריש־עמאָציאָנעלע אַרבעטן: „ווען איך וואָלט געהאַט דעם שטיין ישפה״; בריוו צו ש״עס העלדן; בריוו פון איין העלד צום צווייטן; אינסצעניזאַציעס; וואָס האָב איך איבערגעלעבט ביים לייענען ש״ע „טוביה דער מילכיקער״, „מיין באַגעגעניש מיט מאָטלען״, בריוו צו ש״ע, „אין שלום־עליכמס פּאַרק״ (פאַנטאַזיע); אָריגינעלע אַרבעט — „שלום עליכם אויף זיין אויסשטעלונג״; פּאָעטישע פיגורן ביי ש״ע; קינדער־טיפּן ביי ש״ע; אַרבעטן וועגן גבירים, פּרויען, חיות, חפצים, מאכלים, יידישע פּרנסות ביי ש״ע; אַ פּערטל יאָרהונדערט יידיש לשון ביי ש״ע; צוגעטראַכטע „המשכים״ צו פאַר־שידענע ווערק ש״עס; „שלום־עליכם דער צער בעלי חיימניק״; „שלום־עליכמס ליבשאַפט צו קינדער״; „שמעון אליה אין פעלד״; „שמעון אליה אויפן שויס פון דער נאַטור״; אָפּהאַנדלונגען איבערן מ ב ו ל; „שלום עליכמס וועלטל״; „ש״ע און דאָס קינד״; „מאָטל אין דער יידישער שול״; „מאָטל גרייט זיך צו דער אויסשטעלונג״; „מאָטל האַנדלט אין וואַרשע״.

באמת — אוצרות פון קינדער־שאַפונג און דערפינדערישער איניציאַטיוו.

כדי צו פאַרענדיקן מיטן באַריכט פון דער שלום-עליכם־אויסשטעלונג וועלן מיר נאָך דערמאָנען צוויי זאַכן: 1) פונקט ווי אויף דער מענדעלע־אויס־שטעלונג, איז אויך אויף דער ש״ע־אויסשטעלונג געווען אַ אימפּאָזאַנטער פּויליש־ווינקל מיט שילערישע איבערזעצונגען, מיט אַרבעטן־פאַרגלייכן צווישן ש״עס העלדן און העלדן פון קאָנאָפּניצקאַ, שענקיעוויטש, פּרוס. און אויך דאָס דאָזיקע ווינקל איז געשטאַנען אויף אַ הויכן ניוואָ. 2) דער ש אָ ט נ פ י ל ם — „דער פאַרכישופטער שניידער״ און דער מ אַ ר י אָ נ ע ט ן ־ ט ע אַ ט ע ר „מאָטל פּייסי דעם חזנס״. די ביידע אימפּרעזעס האָבן געהאַט אַ קאָלאָסאַלן דערפאָלג, ווייל נישט נאָר זענען די „פילמען״ און „ליאַלקעס״ געווען צוגע־

גרייט פון די קינדער, נאָר זיי אַליין — די לעבעדיקע קינדער — האָבן זיך דאָ באַטייליקט ווי אַקטיאָרן, קאָנפעראַנסיע און טעאַטער־טעכניקער. סאַלוועס פון אויפריכטיקן געלעכטער האָבן זיך שטענדיק געטראָגן פונעם קליינעם טעאַ־טער־זאַל, וואו מ'האָט דורכגעפירט ביידע שפּילן.

אַט דער פּאַקטישער און רעאַליזירטער פּלאַן פון דער ש"ע־אויסשטעלונג, אין וועלכער עס האָט זיך אָפּגעשפּיגלט די איניציאַטיוו און דער גייסט פון דער קינדער־מאַסע און פון דער צישאָ־לערערשאַפט, קאָן דינען אַלס גוטער מוס־טער פאַר יעטוועדער ליטעראַרישער אויסשטעלונג — סיי פון גרויסן לאַנד־מאַסשטאַב, סיי פון לאָקאַלן. זעלבסטפאַרשטענדלעך, די אויסשטעלונג דאַרף זיין אַדורכגעדרונגען מיט אַן איינהייטלעכן גייסט, עס דאַרף זיך אין איר פילן אַ לייטנדע אידעע און אַ האַרמאָנישע שטימונג. די פאַרגאַנגענהייט דאַרף זיין געבונדן מיט דעם היינט, און עס דאַרפן אריינגעפירט ווערן פאַרשידענע אַקטו־אַליזירונגען. אין קליינעם שטעטל דאַרף מען שטאַרק אין זינען האָבן די אויפ־קלערערישע מאָמענטן.

עס איז איבעריק זיך דאָ אָפּצושטעלן אויף באַזונדערע טעמעס: היינט קען עס זיין אַ יובל־טעמע, געבונדן מיט אַ באַשטימטער דאַטע פון לעבן פון אַ גרויסן שרייבער; אַ צווייט מאָל — סתם אַ קלאַסיקער, וועלכער איז געלונגען באַאַרבעט געוואָרן במשך פון יאָר אין קלאַס; אַ דריט מאָל — אַ שרייבער, וואָס די שול האָט איבערגענומען זיין נאָמען; און אַמאָל קען די שול זיך פּשוט שטעלן אַן אויפגאַבע — סיסטעמאַטיש באַקענען די באַפעלקערונג מיט די פאַרשטייער און שעפער פון דער יידישער ליטעראַטור.

גאַנץ אָפט קען די טעמע פון דער אויסשטעלונג זיין נישט דווקא איין שרייבער, נאָר צוויי אָדער אַ גרופּע שרייבער, אָדער גאָר אַזאַ טעמע: דער יידישער אַרבעטער אין דער יידישער ליטעראַטור; די פרוי, דאָס קינד אין דער ייד' ליטעראַטור; דער מחבר און די היינטיקע ייד'־וועלטלעכע שול; יידן אין אַמעריקאַנער שאַפן; יידן אין די אַרגענטינער קאָלאָניעס — לויט באַשטימטע ווערק און שרייבער.

די אויסשטעלונג קען אַרויסקומען פונעם נאַטירלעכן קורס און אַרבעט־פּלאַן פון דער שול, זי קען אָבער אויך געשטעלט ווערן ווי אַ באַזונדערע שלאַג־אויפגאַבע פאַר איינעם אָדער צוויי עלטערע קלאַסן פון דער שול. אין ביידע פאַלן וועט דער האָריזאָנט פון די קינדער געוואַלדיק באַרייכערט ווערן, זיי וועלן באַקומען נייע מעטאָדן פון אַרבעט, זיי וועלן זיך אַריינציִען אין זעלב־שטענדיקע פאָרשונגען, זיי וועלן פאַרברייטערן דעם קרייז פון זייערע באַקאַנט־שאַפטן מיט מענטשן און אינסטיטוציעס אין שטאָט, זיי וועלן אויף אַ לעבעדיקן אופן פאַרבינדן קונסט מיט ליטעראַטור און אַדורכמאַכן אַ גרויסן „קורס" פון

עסטעטישער אַרבעט, זיי וועלן אַדורכפירן אַ גרויסן עקספּערימענט פון אמת־קאָלעקטיוויסטישער אַרבעט. זיי וועלן זיך אינטימער און פּערזענלעך פאַרבינדן מיט די לערער, — און דער עיקר, — זיי וועלן טאַקע טון אַ לעבעדיקע ליטעראַרישע אַרבעט, זיי וועלן זיך שטעלן פּנים אל פּנים מיט דער אמתער ליטעראַטור;די שרייבער וועלן אויפהערן צו זיין פאַר זיי אַן ענין פון רעדערייען און פּילפּוליסטיק, נאָר ווערן אַ קאָנקרעטער ענין פון אַרבעט, אַרבעט און אַרבעט. עס איז באמת גאָרנישט אָפּצושאַצן דעם ווערט פון אַזאַ ליטעראַרישער אויסשטעלונג! זי טראָגט אין זיך אומפאַרבייטלעכע ווערטן סיי פון דערציערישן און סיי פון ריין־ליטעראַרישן כאַראַקטער. עס איז אַ נאַטירלעכע גרויסע פּראָיעקט־פאַרגעבונג און פּראָיעקט־פאַרמעסטונג!

אָבער דערמיט שעפּט זיך נאָך אַלץ נישט אויס דער באַטייט פון דער ליטעראַרישער אויסשטעלונג.

זי לאָזט זיך דאָך פאַרבינדן מיט אַ לעבעדיקער, מינדלעכער אַרבעט פון די קינדער, וועלכע קען אויך האָבן אַ ברייטן און פולוּוערטיקן פאַרנעם. קינדער קענען דאָ האַלטן רעפעראַטן וועגן שרייבער, קינדער קענען דאָ געבן לעבעדיקע אינסצעניזאַציעס פון ווערק און פון פראַגמענטן, עס קען דאָ געשאַפן ווערן אַ ליאַלקעס־טעאַטער, אַזוי ווי עס איז טאַקע געווען אויף די ציִשאַ־אויסשטעלונגען; מען קאָן דאָ אַדורכפירן עפנטלעכע דיספּוטן און „משפּטים" איבער באַזונדערע העלדן; און דער עיקר — די קינדער וועלן דאַרפן זיין פאַרן פּובליקום די פירערס איבער דער אויסשטעלונג און געבן אַלע נייטיקע דערקלערונגען, — און דאָס איז אַזאַ לעבעדיקע און אינטערעסאַנטע אַרבעט! דאָס קען אפילו ווערן איינע פון די הויפּט־אַטראַקציעס!

אַזוי אַרום פאַרבינדט די ליט' אויסשטעלונג דאָס געדרוקטע ליטעראַרישע וואָרט מיטן לעבעדיקן, נאַטירלעכן. ליטעראַטור הערט אויף צו זיין אַן אַבסטראַקציע, ליטעראַטור ווערט באמת דערנענטערט צום לעבן און געבונדן מיט אים אויפן אינטימסטן שטייגער.

און דעריבער טאַקע דאַרף אין דער מעטאָדיק פון ליטעראַטור־לימוד אומבאַדינגט אַריינגיין דער שעפערישער מעטאָד פון אויסשטעלונגען.

אַרבעט איבער דער קינסטלערישער רייכקייט פון דער שפּראַך

א) אַלגעמיינע באַמערקונגען

דער דיכטער זוכט מיטלען און פאָרמען, ווי אַזוי צו פאַרשטאַרקן, מאַכן בולטער דעם איינדרוק, די שטימונג אין זיין ווערק.

דורות וואָרט־קינסטלער ביי אַלע פעלקער האָבן אויסגעאַרבעט באַשטימטע מעטאָדן, דורך וועלכע אַט דער געוואונטשענער עפעקט ווערט דערגרייכט. די דאָזיקע קינסטלערישע מיטלען זענען דורך דער טעאָריע פון ליטעראַטור פאָר־מולירט און קלאַסיפיצירט. דער קינסטלער האָט, אַזוי אַרום, אין זיין רשות אַ גאַנצן אַרסענאַל אויסגעפּרואווטע מיטלען, וואָס מאַכן בולטער און וואָגיקער זיין וואָרט.

אָרעם איז די קראַפט פון מענטשלעכן וואָרט, ווען עס באַזירט זיך בלויז אויף געדאַנק, לאָגיק. אין ד ע ם פאַל רעדט עס נאָר צו יחידי־סגולה, צו די מענטשן מיט שכל־הישר און גראַדער ליניע. די ווירקונג פון וואָרט אין ד ע ר פאָרעם איז באַגרענעצט בלויז מיט זיין באַשטימטן אינהאַלט. עס איז נישט בכוח צו וועקן קיין שפּיל פון געפילן און פאַנטאַזיע.

ברייטע האָריזאָנטן עפענען זיך פאַרן וואָרט, ווען עס ווערט איבערגעשמידט אין אַ ב י ל ד. דאָס ב י ל ד ע ר י ש ע וואָרט ווערט פאַנטאַזיע, רופט אַרויס אַסאָציאַציעס און פאָרשטעלונגען, וואָס זענען אַפילו נישט געווען במחשבה תחילה ביים דיכטער. דאָס בילדערישע וואָרט ווערט אַ זעלבשטענדיקער מקור פון שעפערישקייט ביים לייענער, עס ווערט אַ מעורר — עס וועקט, רופט, מאָנט.

דער דיכטער זוכט אַלע מיטלען צו פאַרוואַנדלען דעם לעזער אין אַ שותף למעשה בראשית, נאָר דעמאָלט איז ביי אים דאָ פולע זיכערקייט אין דער ווירקונג פון זיין ווערק. און דעריבער לאָדט ער אָן זיין וואָרט מיט קינסטלערישער

ענערגיע, וואָס זאָל קלעקן פאַר וויטערדיקער זעלבשטענדיקער „לייסטונג". וואָס מער בילדערישע ענערגיע עס איז ארייגעטעמט אין וואָרט, אַלץ גרע־סער און ווייטער איז זיין אויסשטראַלונג.

דער קינסטלער ווייסט גוט דעם פּשט פון „דברים היוצאים מן הלב", און ער באַמיט זיך, זיין וואָרט זאָל זיין פולוואַגיק, געפּרעסט, עקאָנאָמיש. אַזוי ווי אין ווירטשאַפט איז ראַציאָנעלע עקאָנאָמיע דער סימן מובהק פון קולטור, אַזוי איז אויך אין דער מלוכה פון גייסטיקער שאַפונג: נאָר דאָס שפּאָרזאַמע וואָרט, וואָס איז אָנגעזעטיקט מיט שעפערישן זעלבשטענדיקן אינהאַלט, וואָס טראָגט אין זיך קאָנצענטרירטע בילדערישקייט און בולטקייט — איז דער אמתער אויסדרוק פון קינסטלערישער קולטור.

מען דאַרף אָבער נישט מיינען, אַז קונסט, פּאָעזיע איז א בית־המקדש, וואָס צו אים האָבן אויסשליסלעכן צוטריט נאָר אויסדערוויילטע, וועלכע האָבן זייער פּייער באַקומען א געשאַנק פון די הויכע הימלען. וואָרט־קונסט און אַלע פּאָעטישע אויסדרוק־פאָרמען זענען ווי אַלץ אין דער וועלט א פּראָדוקט פון דורות־לאַנגער אַנטוויקלונג, א פּראָדוקט פון דור־דורותדיקער קאָלעקטיווער שאַפונג. דאָס אַנאָנימע פאָלק האָט דעם גרעסטן בייטראָג געגעבן צום אויס־אַרבעטן אָט די אַלע מעטאָדן און אופנים פון באַרייכערן דעם פּאָעטס שפּראַך, וועלכע מיר געפינען היינט אַזוי שיין אויסגעלייגט אין יעדן לערנבוך פון סטיליסטיק. אויך דאָ איז פאָרגעקומען א מין „עקספּראָפּריאַציע" פון פאָלקס־רייכטימער — לטובת אַן ענגן קרייז אַריסטאָקראַטן פון וואָרט. א טיפע אומדאַנקבאַרקייט און אומרעכט ווערט דאָ באַגאַנגען לגבי די גוואַלדיקע אויפ־טוען פון פאָלקס־זשעני. דער אַנאָנימער „משה" האָט אין משך פון הונדער־טער יאָרן געשליפן אונדזער שפּראַך; קינסטלערישע נשמות צווישן פאָלק האָבן זיך געקליגט צו באַשאַפן אָט די אייביק־שטאַרקע און פרישע ווערטער און ווערטלעך, וואָס זענען אָנגעזאַפּט מיט אמתער אוממיטלבאַרער בילדעריש־קייט. אויף די דאָזיקע הויפנס אָנגעזאַמלטע עשירות פון וואָרט האָבן זיך עס שפּעטער אַרויפגעדראַפּעט די באַרופענע און נישט־באַרופענע כוהנים פון קונסט, און מיט פאַרשטיינערטע פּנימער אויפגעשטעלט זייערע מזבחות. און די יורשים פאַרגעסן אָפט אינגאַנצן דעם מקור־ראשון, די וואָס האָבן פאַר זייערטוועגן אַזוי פיל געזאַמלט. פאַרגעסן איז געוואָרן דער „אומבאַקאַנטער זעלנער" פון דער וואָרטשאַפונג, און די וואָס זענען געבליבן קעניגן, האָבן זייער שאַפונג אַרויסגעגעבן אַלס א געטלעכע דערפינדונג.

ווער עס וויל זיך איבערצייגן אין דער געניאַלער אַרבעט פון פאָלק, מוז זיך געבן די מי צו שטודירן די רעד־אַרטן, פאָלקס־ווערטלעך און שפּריכווערטער, וואָס געפינען זיך אינעם אוצר פון אונדזער שפּראַך. אַזוי איז עס ביי אַלע

פעלקער, אַזוי איז עס אויך אין יידיש. די רעד־אַרטן, פאָלקס־ווערטלעך און שפּריכווערטער — דאָס איז דער אייגנטימלעכער און כאַראַקטעריסטישער טייל פון יעדער געגעבענער שפּראַך. פּרוואווט איבערזעצן אויף אַן אַנדער שפּראַך אַ לייט־אַרטיקל פון אַ יידישער צייטונג — און אַ זייטל פון שלום־עליכם. דאָס ערשטע וועט גיין גלאַט, ביים צווייטן וועט איר זיך אָנטרעפן אויף צענדליקער כּ׳ניעות. פאַרוואָס? ווייל שלום־עליכם איז אָנגעפּיקעוועט מיט צענדליקער אויס־דרוקן און גלייכווערטלעך, וואָס זענען היסטאָריש אויסגעוואַקסן און זיך אַנט־וויקלט אין דער יידישער סביבה, האָבן איינגעזאַפּט אין זיך אַסאָציאַציעס און וואונקען אויף געשעענישן און פאַקטן פון יידישן לעבן, אויף זיטן און מנהגים, איינגעשאַפּטן און לעבנסבאַנעמונג. דאָס אַלץ — זענען עלעמענטן, וואָס לאָזן זיך נישט אָפּטיילן פון דער יידישער סביבה, לאָזן זיך דערפאַר נישט איבער־זעצן אויף קיין אַנדער שפּראַך. אין די אַלע אייגנטימלעכע, „יידישלעכע" גלייכ־ווערטלעך און שפּריכווערטער איז פאַרקערפּערט אומגעהויערע ענערגיע פון די פאָלקס־קינסטלער און פאָלקס־דיכטער „שבעל־פּה". זיי האָבן הויפנווייז געשעפּט בילדער פון זייער אַרום, בילדער וואָס נאָר זייער קלאָר אויג האָט באַמערקט, זייער שאַרפזיניקער שכל האָט אַ נאָמען דערויף געפונען. און אָט די בילדער זענען עס געוואָרן דער קערן און די אַקס פון אונדזער שפּראַך, דאָס איז דער רייכסטער חלק אין אונדזער וואָרט־אוצר.

עטלעכע ביישפּילן וועלן גענוג זיין, אום קלאָר צו מאַכן די זאַך.

דאָס פאָלק זאָגט: „אַ גרינער אַגרעס" — דאָס איז אָדער אַ קרענקלעכער, אַ בלייכער, אָדער אַ יונגער נישט־דערפאַרענער; „זיי זענען אַן אויג מיט אַ ברעם", אָדער „קנעפּל שבקנעפּל" — די בעסטע גוטע פריינט; „ער גייט אויף אַן אייזערנער בריק" — ער איז זיכער, מאַכט אַ זיכערן עסק; „ער האָט אויף זיך אָנגערוקט דאָס טויבע היטל" — ער מאַכט זיך נישט הערנדיק; „זיי זענען דאָס אויבערשטע פון שטויסל" — די חשובסטע, די עליטע פון דער געזעל־שאַפט. אין וואָס ליגט די שטאַרקייט און טרעפלעכקייט פון די אַלע ווערטלעך? אין דעם, וואָס דאָ ווערט נישט אויסגעדריקט אין אַבסטראַקטע ווערטער אַ גע־דאַנק, אַ כאַראַקטעריסטיק, נאָר עס ווערט דערוועקט אַ פאָרשטעלונג פון גוט־באַקאַנטע ב י ל ד ע ר, וואָס די מינדעסטע אָנצוהערעניש דערויף איז גענוג, כּדי אַרויסצוברענגען קלאָרן, בולטן אינהאַלט. אַנשטאָט צו שילדערן מיט אַ סך ווערטער, לאָגיש און אויסגעהאַלטן, דעם צושטאַנד אָדער די כאַראַקטעריסטיק פון די וועגן וועמען עס רעדט זיך; אַנשטאָט צו איבערצייגן אייך מיט ווערטער, ד ע ר ו ו י י ז ן אייך קלאָר, וואָס מען מיינט, — ב אַ וו ײַ ז ט מען אייך דאָס „אויפן עקראַן", אויף אייער גייסטיקן,אומגעזעענעם בילדער־פעלד. די מעלה פון די אַלע ווערטלעך און אויסדרוקן — איז, וואָס נישט נאָר מען ה ע ר ט

זיי, נאָר מען ז ע ט זיי. אָט יענער ערשטער אומבאַקאַנטער קינסטלער, וואָס האָט דער ערשטער געוואָרפן זיין וואָרט־בילד־„אַנטדעקונג" אין דער מאַסע פון זייניקע, האָט אין זיין ווערטל פאַרקערפּערט אַ געוואַלטיקע עקאָנאָמיזאַציע, דאָס איז געווען אַ גרויסע קולטור־דערגרייכונג נישט נאָר פון שפּראַך, נאָר אויך פון באַגריפן. די קורצקייט, שאַרפקייט, בולטקייט, טרעפלעכקייט פון אָט די און ענלעכע ווערטלעך איז נישט אָפּצושאַצן. אין זיי ליגט אַ מעטאָד פון וואָרט־שאַפונג, אַן אייגענער נוסח. און קיין וואונדער נישט, אַז די „דיכטער שבכתב" זענען נאָכגעגאַנגען אין זייערע וועגן די „דיכטער שבעל פה", זיי האָבן זיי אינגאַנצן געירשנט.

נאָך בולטער ווערט אָט די אייגנשאַפט פון בילדערישקייט און פאָלקס־שפּראַך־שאַפונג — ווען מיר אַנאַליזירן נישט סתם־ווערטלעך, נאָר שפּריכווער־טער. לאָמיר נעמען אייניקע מוסטערן פון דעם מין:

„אַן אַלמנה, ווען זי האָט אפילו פיל בעכער, זענען זיי פול מיט טרערן"; „אַז אַן אָרימאַן מאַכט אַ חתונה טראָגן הינט גאַנצע קעפּ" — איראָניש: זיי טראָגן קעפּ הערינג; „אַז מען דאַרף פייער, זוכט מען עס אין אַש"; „מיט אַ בולקע טאָר מען זיך נישט צעקריגן"; „דער ערשטער ביסן איז אַן עקבויער"; „שטילע וואַסער רייסט די גרעבליע"; „איבער אַ צוויקל מאַכט מען נישט קאַליע די העמד"; „אַז מען מאָנט אַ וואָגן, לאָדט מען אויס אַ ראָד"; „געלאָזט אַן איבערבעט און געכאַפּט אַ פעדער".

דאָס שפּריכוואָרט אַנטהאַלט אין זיך קאָנצענטרירטע פאָלקסקלוגשאַפט, דעם פאָלקס באַאָבאַכטונגען און לעבנס־חכמה. די אַנאָנימע שעפער האָבן דאָס שפּריכוואָרט געוואָלט לאָזן אַ ירושה פאַר די שפּעטערדיקע דורות. זיי האָבן זיך געמיט אָט די לעבנס־דערפאַרונג זייערע אויסצודריקן אין קורצע, בולטע אָפּאָ־ריזמען, אָבער די ד י כ ט ע ר צווישן זיי האָבן פאַרשטאַנען, אַז צום לענגסטן וועט לעבן און צום שטאַרקסטן וועט ווירקן יענער אַפאָריזם, וואָס וועט געבן זיין אינהאַלט אין פאָרם פון אַ ב י ל ד. דער אַלמנהס בעכער מיט טרערן, די קעפּ הערינג אויפן אָרימאַנס חתונה, דאָס צוויקל אין העמד — דאָס זענען בילדער, איבעראַל באַקאַנטע און נאָענטע דעם יידיש־רעדנדיקן, און געווען זיי צו דערמאָנען, האָבן מיר פאַר זיך אַ רייכן אינהאַלט, אַ סיוזשעט, באַלערנדיקע און שעפערישע אַסאָציאַציעס. דער אומבאַקאַנטער דיכטער האָט דאָ גענוצט בילדער מיט דער באַוואוסטזיניקער אויסרעכענונג צו פאַרשטאַרקן דערמיט דעם איינדרוק פון זיין אַפאָריזם, אים טיפער איינצוקריצן אין געדעכעניש פון פאָלק. זיין מעטאָד האָט אים נישט גענאַרט, ער איז געבליבן אַן אייביקער געזעץ פאַר אַלע שפּעטערדיקע דורות דיכטער.

אָבער נישט נאָר דעם אַלגעמיינעם מעטאָד פון בילדערישקייט געפינען מיר

אין די מוסטערן פון פאָלקס־שאַפונג. די באַזונדערע ניואַנסירונגען, די אַזוי גע־רופענע פ י ג ו ר ן — אַנדערש גערעדט, דעטאַל־קינסטלערישע מיטלען אויף צו דערגרייכן דעם אָדער אַנדערן עפעקט, — אויך דאָס איז באַקאַנט אונ־דזער פאָלקס־שאַפונג. און אויך אין דעם פּרט האָבן די „דיכטער שבכתב" גאָרנישט מחדש געווען. מעטאַפאָרן, סינאָנימען, עפּיטעטן, פּערזאָניפיקאַציעס, פאַרגלייכונגען, מעטאָנימיען — די אַלע פיגורן געפינען מיר אין אַ בולטער פאָרם נישט נאָר אין דעם אוצר פון שפּריכווערטער, נאָר אפילו סתם אין פאָלקס־אויסדרוקן, ווערטלעך און רעד־ווענדונגען. די „דיכטער שבעל־פּה" האָבן גוט געוווסט דעם סוד פון די דאָזיקע אַלע ניואַנסן און מיטלען, און זיי האָבן זיי רייך באַנוצט אין זייער אַנאָנימער שאַפונג.

אַזוי ווי יענער העלד, וואָס האָט קיינמאָל נישט חושד געווען, אַז ער רעדט פּראָזע, אַזוי איז אויך דער פאָלקסמענטש נישט חושד, אַז ווען ער געברויכט ראַפינירטע פאָלקס־ווערטלעך און רעד־אַרטן, באַנוצט ער אויסגעשפּראָכענע פּאָעטישע פיגורן און פאָרמען. נאָך ווייניקער איז מען חושד, אַז אָט די פּראָ־דוקציעס פון פאָלק — זענען געלייגט געוואָרן אין יסוד פון דעם ליטעראַרישן געביט, וואָס טראָגט דעם שיינעם נאָמען פ אָ ע ט י ק.

דער וועג צו קונסט — אין בילד און קלאַנג — איז אויסגעטראָטן דורך די פאָלקסמאַסן אין זייער אומאויפהערלעכן אויסלעבן זיך אויף זייער מוטערשפּראַך. די כּהנים פון קונסט שעפּן אויך היינט צו טאָג פון דעם דאָזיקן שאַפונגס־קוואַל. און ווען דער קינסטלער קומט מיט עפּעס נייעס און זיינס אייגנס, נעמט זיך עס אָן נאָר אויף אַזוי פיל און נאָר דעמאָלט, ווען עס איז אַן עכאָ פון דעם פאָלק.

און דערפאַר איז, ווען מיר רעדן וועגן באַרייכערונג פונעם וואָרט־אוצר פון די שילער, מיינט דאָס אַריינציען זיי אין אַ צווייאיקן פּראָצעס: מיר מוזן זיי אויסלערנען באַאַבאַכטן די שפּראַך פון פאָלק און איר וואָרט־אוצר; מיר מוזן אויך פאַר זיי עפענען די סודות פון דער קינסטלערישער שפּראַך פון אונ־דזערע שריפטשטעלער. ביידע קוואַלן דאַרפן זיין קלאָר און אָפן פאַר אונדזערע קינדער. מיר מוזן זיי דורכדרינגען מיטן באַוואוסטזיין, אַז די קאָאָפּעראַציע צווישן דער ליטעראַרישער און דער פאָלקשפּראַך איז גאָר גרויס; זייער קעגנזייטיקע ווירקונג הערט נישט אויף. און וואָס רייכער און פּרוכטבאַרער אָט די דאָזיקע מיטאַרבעט איז, אַלץ מער געווינען ביידע דערפון: די ליטעראַטור הערט נישט אויף צו זייגן פון דער ברוסט פון דער מוטערשפּראַך פון די ברייטע מאַסן; די לעבעדיקע שפּראַך ווידער האַלט זיך אין איין באַרייכערן מיט נייע ווערטער און פאָרמען, וועלכע די ליטעראַטור און פּרעסע ברענגען אַריין. עס איז אַן אומ־אויפהערלעכער פּראָצעס. עפנענדיק דאָס אויער פון די שילער פאַר דער לע־

בעדיקער שפּראַך פון פאָלק, פאַר אירע באַזונדערקייטן און שיינקייטן; דער־ציענדיק די שילער, אַז זיי זאָלן קענען און דערקענען דעם פאָלקס לשון, זיי זאָלן אים לערנען און פאָרשן, — דאַרפן מיר אָבער אויך דערפירן די שילער צום באַוואוסטזיין, אַז דער לעקסיקאָן פון יעדער שפּראַך און אויך פון אונדזער שפּראַך געפינט זיך אין שטענדיקן פּראָצעס פון וואוקס און אַנטוויקלונג; אַז די צייט, די סביבה, די סאָציאַלע שיכטונגען אינעם פאָלק — אַלץ ווירקט אויף דער אַנטוויקלונג פון שפּראַך, און די ליטעראַטור און פּרעסע זענען פון זייער זייט וויכטיקע פאַקטאָרן פון דער שפּראַכס אַנטוויקלונג; אַז אונדזערע קינסט־לער מיט זייער הויך אַנטוויקלטן שפּראַך־חוש האָבן פון זייער זייט, אַדאַנק זייער אינטויציע און דערפינדערישקייט, באַרייכערט ביז גאָר דעם לעקסיקאָן פון יידיש.

צוליב אָט דעם אַלעמען דאַרף די אַרבעט, וועגן וועלכער עס וועט ווייטער זיין די רייד, געפירט ווערן סיי אויף ליטעראַרישן מאַטעריאַל, סיי אויף ביי־שפּילן פון פאָלקשפּראַך און פאָלקשאַפונג. כדי צו העלפן דעם לערער אין דער דאָזיקער ביז גאָר וויכטיקער אַרבעט, וועלן מיר דאָ גענויער באַאַרבעטן די מע־טאָדיק פון דעם דאָזיקן געביט.

ב) אַרבעט איבער סינאָנימען

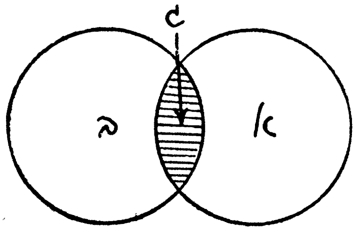
אונטערנעמענדיק די דאָזיקע אַרבעט, דאַרף דער לערער געדענקען, אַז דער ציל איז דאָ נישט באַקענען די שילער מיט אַ קאַפּיטל „סטיליסטיק" אָדער „טעאָריע פון דער ליטעראַטור", נישט סתם באַקענען די שילער מיט אַ הויך וואָרט און אַן „אינטעליגענטישן" באַגריף, נאָר מיר שטייען דאָ פאַר אַן אַנדער אויפגאַבע: איינבירגערנדיק אינעם שילער דעם באַגריף „סינאָנים", ווילן מיר מיט דער הילף פון אָט די סינאָנימען און ד ו ר ך ז יי עפענען פאַר די שילער נייע רייכטימער פון וואָרט און פון שיינקייט. די סינאָנימען, פּונקט ווי אַלע ווייטערדיקע פּאָעטישע פיגורן, וועגן וועלכע מיר וועלן רעדן, דאַרפן באַ־רייכערן דעם תלמיד מיט נייע אויסדרוקן, מיט נייע וואָרטפאָרמען און רעדאַרטן. דאָס זענען אַלץ זאַכן, וועלכע פאָדערן אַרבעט און טרענירונג. אין פּראָגראַם פון אונדזער שול־סיסטעם דאַרפן אַזעלכע מיגים אַכטגעבונגען און געניטונגען איבער דער שפּראַך פאַרנעמען גאָר אַ גרויס אָרט.

וועלכע הויפּטבאַגריפן דאַרפן באַנעמען די תלמידים אינעם ענין סינאָני־מען?

א) ד י פ ו נ ק צ י ע פ ו נ ע ם ס י נ אָ נ י ם. די שפּראַך איז אַן אינסטרומענט אויף אויסצודריקן אונדזערע באַגריפן, געפילן. אָבער אינסטרו־

מענט צו אינסטרומענט איז נישט גלייך. פאַראַן מכשירים פינקטלעכע און נישט־פינקטלעכע, און צווישן די פינקטלעכע זענען דאָ גאָר פינקטלעכע. „אויף אַ האָר" פינקטלעכע. האָלץ און כינין וועגט מען מיט אַ וואָג, אָבער ס'איז נישט די זעלבע וואָג. אַ פּראָשעק כינין מוז זיין אָפּגעוווגן מיט דער גענויסטער וואָג און מיט די מינימאַלסטע געוויכטער. אַזוי איז אויך מיטן וואָרט. וויל מען איבערגעבן אַ קאָמפּליצירט געפיל אָדער אַ שיין בילד אין אַזעלכע ווערטער, וואָס זאָלן מאַכן אַ שטאַרקן איינדרוק אויף די צוהערער, — מוז מען באַנוצן ווערטער „פינקטלעכע", עפּעס העכערע, טיפערע, שענערע ווערטער. דאָס „פּראָסטע", טאָג־טעגלעכע וואָרט באַפרידיקט אונדז נישט אין דעם פאַל, עס איז נישט גענוג פּרעציז און סובטיל. דעם אַ ל ג ע מ יי נ ע ם באַגריף וועט דאָס „פּראָסטע" וואָרט איבערגעבן, אָבער די איידעלע נ י ו אַ נ ס ן, פאַרבן — נישט. פריער איז געווען אין דער שפּראַך דער אַלגעמיינער אויסדרוק מיט זיין גרונטבאַטייט. שפּעטער, מיט דער אַנטוויקלונג פון דער שפּראַך, האָבן זיך אויסגעאַרבעט נייע און נייע אויסדרוקן, וועלכע האָבן שוין איבערגעגעבן דעם זעלבן באַגריף מיט פאַרשידענע שאַטירונגען, מיט צוגאָב־אויסטייטשונגען, מיט פאַרשידנאַרטיקע באַפאַרבונגען און מיט עמאָציאָנעלן ווערט. אָט דאָס איז די פונקציע פון די סינאָנימען.

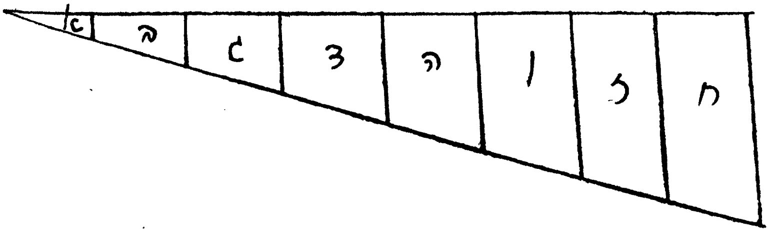
שוין אויף די ייִנגערע שטופן פון דער שול דאַרף די תּלמידים קלאָר ווערן אָט דער באַגריף. מ'קען דאָס אויך טון מיט דער הילף פון גראַפישע פאָרשטעלונגען, ווי למשל:



אינעם דאָזיקן סינאָנימישן נעסט א) און ב) דאַרפן די קינדער אונטערשיידן דעם קערן פון דעם געמיינזאַמען באַגריף (ג), און דאַן זייערע צוגאָב־באַטייטן, ניואַנסן: ג־אומעטיק, א־טרויעריק, ב־דערשיטערנדיק.

ב) ד י ק וו אַ ל י ט ע ט פ ו ן ס י נ אָ נ י מ ע ן. די ווערטער פון איין סינאָנימען־נעסט זענען נישט פון דער זעלבער קוואַליטעט, נישט אַלע דריקן זיי אויס דעם זעלבן פאַרנעם פונעם געמיינזאַמען באַגריף, נישט אַלע פאַרמאָגן זיי די זעלבע עמאָציאָנעלע אָנגעשטרענגטקייט, שפּאַנונג, די ט נאַני־

מען האָבן דעריבער גראַדאַציעס: זיי קענען זיין פון שוואַכערער אָדער שטאַרקערער קראַפט. אויך דאָס קענען מיר פאַרשטעלן פאַר די קינדער גראַפיש אויף אַזאַ אופן:



ווילן מיר, למשל, אין אַזאַ גראַפישער פאָרעם באַצייכענען די ניואַנסן פונעם אַלגעמיינעם באַגריף פון ט ר ו י ע ר און אויסדריקן די דאָזיקע ניואַנסן אין אַזאַ סדר, אַז די כאַראַקטעריסטיק זאָל זיין וואָס ווייטער אַלץ שאַרפער און שטאַרקער, דער איינדרוק זאָל גיין פון שוואַכע צו בולטע, — דאַן וואָלטן מיר די דאָזיקע ריי סינאָנימען געדאַרפט אויסשטעלן לויט אַזאַ גראַדאַציע: א) אומעטיקלעך, ב) אומעטיק, ג) טרויעריק, ד) באַטריבט, ה) שווערגעמיטיק, ו) ווייטאָגלעך, ז) אומדערטרעגלעך, ח) דערשיטערנדיק.

מ׳קען אויך דורכפירן מיט די קינדער אַ פיינע סינאָנימען-שפּיל. עס שפּילן צוויי גרופּעס קינדער. עס ווערט איבערגעלייענט אַ זאַץ, אין וועלכן עס איז פאַראַן אַ וואָרט פון אַ צאָלרייכער סינאָנימען-נעסט. די קינדער פון ביידע גרופּעס דאַרפן איבערזאָגן דעם זעלבן זאַץ, באַנוצנדיק פאַרן אויסגעקליבענעם וואָרט אַ נייעם סינאָנים. אויף צו געבן דעם נייעם ביישפּיל ווערט באַשטימט 1-2 מינוטן. דער לערער פירט דעם קאָנטראָל און די רעגיסטראַציע פון די געלונגענע ענטפערס. עס געווינט יענע גרופּע, וועלכע האָט צוגעטראַכט מער סינאָנימען.

⁂

וועלכע מינים פּראַקטישע אַרבעטן קענען מיר פירן מיט די שילער אויפן געביט פון סינאָנימען?

1) דער לערער נעמט אַ געוויסע צאָל סינאָנימען און דערקלערט זייער געמיינזאַמען קערן און די באַזונדערע ניואַנסן, וואָס יעדער פון זיי פאַרמאָגט. ביישפּילן: א) באַוועגן זיך, גיין, לויפן, איילן, טראָגן זיך, יאָגן, פליען; ב) נויט-באַדערפטיקער, אָרעמער, אביון, בעטלער; ג) אויסרעכענען, פאַרלאָזן זיך, האָפן, האָבן בטחון.

2) אין אַ קינסטלערישן ווערק (גערדיכט אָדער פּראָזע) אויסגעפינען און אויסשרייבן די פאַראַנענע סינאָנימען.

3) צונויפשטעלן נעסטן פון סינאָנימען־הויפּטווערטער, סינאָנימען־אייגנשאַפטווערטער וכדומה: עסן, פינצטער, שלאָגן, שניידן, שפּאַס, צרה.

4) צוטראַכטן ז א צ ן צו די פאַרשידענע סינאָנימען, וואָס זענען אויסגערעכנט אין פּונקט 3.

5) צוקלייבן אַלע סינאָנימען צו אַ געגעבענעם וואָרט, וואָס איז באַזונדערס רייך מיט סינאָנימען: גאָט, רעדן, עסן, נאַר אאַ"וו.

אַ גרויסע פאַרלייכטערונג אין דער אַרבעט ביי די אויסגערעכנטע פּונקטן — וועט פאַרן לערער זיין, אויב ער וועט זיך באַניצן מיט נ. סטוטשקאָווס בוך „דער אוצר פון דער יידישער שפּראַך". עס איז זייער געוואונטשן, אַז ביי יעדער סינאָנימען־אַרבעט וואָס דער לערער גייט דורכמאַכן מיט די תּלמידים, זאָל ער האָבן אַפריער אַליין דורכגעמאַכט די אַרבעט פאַר זיך, כּדי ער זאָל האָבן די אויפריכטיקע איבערצייגונג, אויף ווי ווייט איז דער געגעבענער באַגריף רייך מיט סינאָנימען און אויף ווי ווייט זענען די דאָזיקע סינאָנימען צוגענגלעך, געוונג פּאָפּולער פאַרן געגעבענעם קלאַס.

אָט זענען אַ פּאָר ביישפּילן פון דעם מין. דעם נ א ר האָט די פאָלקסשאַפונג מכבד געווען מיט צענטליקער סינאָנימען: האַלבער נביא, טימטום, מעגעגע, נאַרישער טראָפּ, יאָלד, שטיק האָלץ, קלאָץ, פּויער, שאינו יודע לשאול, איוואַן, פאַרשטאָפּטער קאָפּ, נישט קיין גרויסער חכם און נישט קיין קליינער נאַר, גולם, גלאָמפּ, לאָקש, לעקעש, שוטה, שוטה בן פּיקהאָלץ, אָפּגעריסענער נאַר, טיפּש, טיפּש שבטיפּשים, קאָפּ־מוח־מאַגיסטראַט, בהמה, מענטש בצורת פערד, שמענדריק, בוץ, אייזל, חמור, דראָנג, שטאָטנאַר, גוי, לא־יוצלח, פּלאָכט, קאַלב, שמענדער בגעץ, חכם פון מה־נשתּנה, חכם בלילה, תּם, באָק, בעלמער, קוני לעמל, גאָטס בהמהלע, און נאָך און נאָך.

דער נאַר איז נישט קיין בן־יחיד אין אונדזער שפּראַך. אויך דער ק ל ו ג ע ר איז באַשאָנקען געוואָרן מיט אַ פּאָר צענדליק סינאָנימען: חכם, ווילדער חכם, לאַנד־חכם, חכם עתיק, פּקח, בר דעת, בעל שׂכל, קאָפּמענטש, עילוי, חריף, זשעני, גאון, פּיפּיקער, פאַרשטאַנדיקער, אָפּענער מוח, תּלמיד חכם, איבערגעשפּיצטער, כיטרע קלוג, איבער־קלוג, דורכגעטריבן, גמרא־קאָפּ, אַ יידיש קעפּל, אַ מזיק, בעל־תּורה, חכם מחוכם.

וואָס פאַר אַ רייכקייט פון שפּראַך־שאַפונג ליגט עס אין די דאָזיקע סינאָנימען! וואָס פאַר אַן אייגנטלעכע, נישט צום איבערזעצן, שטריכן עס ליגן אין זיי באַהאַלטן! אָפּט טוט נאָך דער פאָלקס־דיכטער פאַרייניקן צ ו ו יי סינאָנימען צוזאַמען אָדער דאָס געגעבענע וואָרט מיט זיין אייגענעם סינאָ־

נים. דעם דיכטער איז נאָך ווייניק געווען צו באַניצן אַ סינאָנים, ער באַהעפט אים נאָך מיט זיין „טרעגער", און ער דערגרייכט אויף דעם אופן אַ טאָפּלטן עפעקט. אַזוי האָבן מיר: טאַטע־פאָטער, פלאַם־פלייער, אַ בלאַט־צייטונג, פאַרטאָג־כאור, שקר וכזב, געפּאַקט און געמאָזלט, וואויל און פיין, פּעך און שוועבל, צו שאַנד און שמאָך, האָב און גאָב, משוגע־מטורף, שיכור־לוט, תמיד און שטענדיק.

ביי דער סינאָנימען־אַרבעט, ווי אויך ביי די אַלע שפּעטערדיקע מיניס אַרבעטן וואָס מיר באַהאַנדלען אינעם איצטיקן קאַפּיטל, איז זייער געוואונטשן וואָס מער פאַראינטערעסירן די תלמידים מיט די דאָזיקע שפּראַך־דערשיינונגען. זאָלן זיי אַליין זאַמלען אַזעלכע קאָלעקציעס ווערטער. זאָלן זיי אויך פאַראינטערעסירן די עלטערן און דורך זיי אַרויסבאַקומען וואָס מער מאַטעריאַל פונעם געזוכטן מין. זייער גוט איז איינצופירן אַ ספּעציעלן ק ל אַ ס ־ה ע פ ט, אין וועלכן אַלע אויסגעפונענע ווערטער און ביישפּילן זאָלן אַריינגעטראָגן ווערן דורך אַן אויסגעקליבענעם סעקרעטאַר. זאָל עס זיין אַ גרעסערער העפט מיט אַזעלכע אָפּטיילונגען: סינאָנימען, מעטאַפאָרן, פאַרגלייכן, שפּריכווערטער אאַ"וו. יעדער תלמיד ברענגט פון דער היים עטלעכע ווערטער אָדער זאַצן, גיט עס איבער דעם סעקרעטאַר און יענער שרייבט עס אַריין אין העפט. יעדע פּאָר וואָכן קלייבט מען אויס אַ נייעם סעקרעטאַר. דער לערער דאַרף וואָס אָפטער קאָנטראָלירן דעם צושטאַנד פון העפט, ער דאַרף מאָנען און דערמאָנען דעם קלאַס וועגן די זאַמלונגען, און ער דאַרף פון צייט צו צייט פאָרלייענען דעם געזאַמלטן מאַטעריאַל פאַרן גאַנצן קלאַס.

און אָט זענען נאָך עטלעכע טיפּן אַרבעטן איבערן סינאָנים:

6) דער לערער גרייט צו זאַצן, אין וועלכע עס איז פאַראַן אַ סינאָנימיש וואָרט. ער דיקטירט דעם קלאַס דעם דאָזיקן זאַץ, אַ ד ו ר כ ל אָ ז נ ד י ק דאָס סינאָנימישע וואָרט. די שילער דאַרפן פאַרפולן דעם זאַץ מיט אַן אַנטשפּרעכנדיקן סינאָנים. אין אַ יי נ ג ע ר ן קלאַס קען דערביי דער לערער פאַרלייגן די קינדער צום אויסקלייבן אַ פאַרטיקע רשימה פון סינאָנימען, וועלכע פּאַסן זיך דאָ. — אין אַן עלטערן קלאַס קען מען ביי אָט דער אַרבעט באַקומען אַ שיינעם עפעקט, ווען מען טוט אַזוי: מ'לאָזט אַדורך דאָס סינאָנימישע וואָרט, און ווען די קינדער גיבן אָן אַלע ז יי ע ר ע סינאָנימען־פּראָיעקטן, פאַרגלייכט מען זיי מיט דעם אויסדרוק, וועלכן עס האָט באַנוצט דער דיכטער.

אין מיין אַרבעט „סינאָנימיק אין יהואשעס פּאָעזיע" (יידישע שפּראַך", מאַרץ־אַפּריל 1945) האָב איך געגעבן אַ מוסטער ווי אַזוי מעטאָדיש צו אַנאַליזירן אַ ליד אין פּרט פון סינאָנימיק. אַ סך ביישפּילן פון דאָרט קען דער לערער אויסניצן אין אַן עלטערן קלאַס. דאָ וועלן מיר ברענגען נאָר איין ביישפּיל, ווי

אַזוי אויסצוניצן אַ ליד פאַר דער אַרבעט איבער סינאָנימען. מיר גיבן דאָ ווייטער דאָס באַקאַנטע ליד פון מאָרים ראָזנפעלד, אָפּגעדרוקט אַזוי, אַז עס זענען דורכגעלאָזט אין יעדער שורה יענע ווערטער וואָס דער פּאָעט האָט באַנוצט ווי סינאָנימען אָדער סינאָנימישע אויסדרוקן. די תּלמידים דאַרפן אויסגעפינען פּאַסיקע סינאָנימען פאַר די דורכגעלאָזטע ווערטער. שפּעטער קען מען עס פאַרגלייכן מיטן פולן טעקסט פון ראָזנפעלדס ליד.

די סוועט־שאַפּ

עס רוישן אין שאַפּ אַזוי ווילד די מאַשינען,
אַז אָפּטמאָל פאַרגעס איך אין .... דאָס איך בין; ....
איך ווער אין דעם שרעקלעכן .... פאַרלאָרן,
מיין איך ווערט דאָרט ...., איך ווער אַ מאַשין:
איך אַרבעט און אַרבעט, און אַרבעט ....
עס שאַפט זיך, און שאַפט זיך, און שאַפט זיך ....:
פאַר וואָס? .... איך ווייס נישט,
.........., ...

ווי קומט אַ מאַשינע צו דענקען אַמאָל?
נישטאָ קיין געפיל, קיין .... קיין פאַרשטאַנד גאָר;
די ביטערע, ... אַרבעט דערשלאָגט
דאָס איידלסטע, ... און .... דאָס ....,
דאָס ...., דאָס ...., וואָס לעבן פאַרמאָגט.
עס שווינדן סעקונדן, ... און ....,
נאָר זעגל־שנעל פליען די נעכט מיט די ....,
איך טרייב די מאַשין גלייך איך וויל זיי ....,
איך יאָג אָן ...., איך יאָג ....

7) אויסגעפינען די גרעסטע צאָל וואַריאַנטן פון אַ געגעבענעם זאַץ.

ביישפּיל: „קעמפנדיק, דאַרף מען גלייבן אין אייגענעם נצחון". —

א) וו אַ ר י אַ נ ט ן פ ו ן וו ע ר ט ע ר (סינאָנימען)

ק ע מ פ נ ד י ק — ראַנגלענדיק זיך, מלחמה־האַלטנדיק, שלאָגנדיק זיך, גייענדיק אַנטקעגן שונא, אַרויסטרעטנדיק אין קאַמף.

ד אַ ר ף מ ע ן — מוז מען, איז נייטיק, פאָדערט זיך, באַדאַרף מען.

ג ל יי ב ן — זיך פאַרלאָזן, האָפן, זיין זיכער, האָבן אמונה, האָבן זיכערקייט, האָבן בטחון.

אין איינגענעם נצחון — אין אייגענעם זיג, דערגרייכונג, דערפאָלג.

ב) סינטאַקסישער וואַריאַנט.

ווען דו גייסט ארויס אין קאַמף, באַדאַרפסטו גלייבן אין דעם נצחון, צו וועלכן דו שטרעבסט.

ג) לאָגישער וואַריאַנט.

זיכערקייט אינעם אייגענעם נצחון — דאָס איז דער אומבאַדינגטער תנאי פאַרן דערפאָלג אין קאַמף.

איך גיב דאָ נאָך עטלעכע זאַצן, איבער וועלכע עס לאָזט זיך דורכפירן אַן אַרבעט פונעם זעלבן כאַראַקטער:

א) עס איז אַ שאַנדע צו זיין גליקלעך ווען מען זעט אַזוי פיל אומגליק אַרום זיך.

ב) וואו מע דאַרף האָבן מוח, העלפט נישט קיין כוח.

ג) ער וועגט און מעסט יעדער וואָרט זיינס.

8) אַרבעט מיט אַ סינאָנים־אויסשליסנדיקן כאַראַקטער: מ'גיט די שילער צ"ב דאָס וואָרט וואַלד, און זיי דאַרפן צונויפשטעלן אַ רשימה פון אַלע ווערטער, וואָס האָבן אַ שייכות צום וואַלד, אָבער דערביי דאַרף דאָ נישט זיין קיין איין סינאָנים. אין דעם פאַל וועט די רשימה אויסזען אַזוי: וואַלד, בוים, ביימל, האָלץ, קוסט, בלום, יאַגאָדע, מעך, גראָז, יאַגד, יעגער, חיות, וואַלדוועכטער, שוואָם, שוואָמען־קלייבער, וועג, שטעגל, האָלצהעקער, נעסט, פויגל וועווויאָרקע, אאַ"וו.

9) זייער אַ גוטער מעטאָד איז צו פאַרגעבן די שילער, זיי זאָלן צוקלייבן אויסדרוקן, וועלכע האָבן אין גאַנצן אַ קעגנזעצלעכן, קאָנטראַסטירנדיקן באַטייט צום געגעבענעם וואָרט (אַנטאָנימען). אין די עלטערע קלאַסן קען מען צו דעם צוועק באַנוצן אַבסטראַקטע און עמאָציאָנעלע ווערטער. ביישפּילן־ווערטער פאַר אָט דער געניטונג: אינטערעסאַנט, פאַרפלאָנטערט, העפלעך, נאָכלעסיק, אומעטיק, אַ זעלטענער אויסדרוק, שוואַכע נאַטור, רוישיקע גאַס, פאַלשער מענטש, עפנטלעכער גאָרטן, אַ שפּאַנענד בוך, האַרציקער מענטש, היינטוועלטיק, מוטיק, פאַרשלאָפן, באַצאָלטער מיטאַרבעטער.

זייער גוט איז צו פירן די דאָזיקע אַרבעט פּאַראַלעלכוויז: גלייכצייטיק אָנגעבן אַלע סינאָנימען און אַלע אַנטאָנימען פאַרן געגעבענעם באַגריף. ביישפּילן:

אויפגערעגט.

סינאָנימען: צערודערט, אויפגערייצט, בייז, אין כעס, צעהיצט, אויפגערודערט, צעקאָכט, דענערווירט, צעיושעט, צעמישט, אויפגעבראַכט.

אַנטאָנימען: איינגעהאַלטן, צוריקגעהאַלטן, איינגעשטילט, געלאַסן, אָפּגע־קילט, באַהערשט, באַרויקט, קאָנטראָלירט.

האַרטנעקיק.

סינאָנימען: עקשנותדיק, איינגעשפּאַרט, נישט אונטערגעגעבן, פעסט ביי דער מיינונג, שטייף, אַראָגאַנט, אומבויגעוודיק.

אַנטאָנימען: נאָכגעבעוודיק, ווייכהאַרציק, בייגעוודיק, צוגעלאָזן, מילד, ווייך, אונטערטעניק, באַשיידן.

אומקום.

סינאָנימען: אונטערגאַנג, סוף, חורבן, צעשטערונג, טויט, מאָרד, צעפאַלונג, פאַרניכטונג, אומברענגונג.

אַנטאָנימען: אויפבוי, אויפבלי, ווידערבוי, אויפקום, פונאַנדערבלי, קיום, גאולה, ווידערגעבורט, אויפגאַנג, המשך, אויפלעבונג.

אין יינגערע קלאַסן קאָן מען דורכפירן די פּשוטע אַרבעט פון אויסגעפינען איינצלנע אַנטאָנימען פאַר באַזונדערע ווערטער: אמת, נצחון, שטאָלץ, ליבן, פאַראינטערעסירט, מסכים זיין, ערנסט, פאָרזיכטיק, באַווייזן זיך, באַהאַלטן, פריינטלעך, חלום, אָנפאַלן, אָרדענונג, באַשטעטיקן, דערמוטיקן, איינהייטלעך, אָנהייב, קאָנקרעט, געפעלן, פרייוויליק, פאַרטייאיש, סוביעקטיוו, ערנסט, ברכה, באַשאַפן, אָנומלט, פאַרהערלעכן, באַהערשן זיך, פאַרנאַכלעסיקן, נתפּעל ווערן, פאַרוויקלטע פּראָבלעם, וועלטלעך, עם הארצות, אויסנאַם, חשוב, ווידערשפּרוך, בייזוויליק, קליינערהייט, מזרח, צפון.

מען קען אויך קלייבן באַזונדער סובסטאַנטיווע אַנטאָנימען, אַדיעקטיווע, ווערבאַלע אַנטאָנימען.

זייער אינטערעסאַנט איז צו זאַמלען אַנטאָנימישע פּאָרלעך (פּאַראַלעליז־מען): היים און קאַלט, טאָג און נאַכט, קאַלטס און וואַרעמס, גוט און שלעכט, רייך און אָרעם, הימל און ערד, מאַן און ווייב, קינד און רינד, אויף טיש און אויף בענק, יונג און אַלט, שוואַרץ און ווייס, קיי און שפּיי, הענט און פיס.

10) אויסטייטשונגען פון די האָמאָנימען.ביישפּיל: פאַרטייטשן מיט דער הילף פון סינאָנימען — די האָמאָנימישע אויסדרוקן:

דעליקאַט

אַ דעליקאַטער מאכל — פיינער, געשמאַקער, איידעלער, אָנגענעמער.
דעליקאַטע פאַרבן — בלאַסע, צאַרטע, נישט שרייענדיקע, האַרמאָנישע.
דעליקאַטע רייד — העפלעכע, פאָרזיכטיקע, פאַרגלעטנדיקע, איידעלע.
דעליקאַטע געפילן — נאָבעלע, אינטימע, שטילע, סובטעלע, איידעלע.
דעליקאַטע באַנעמונג — פיינע, נישט־אויפרייצנדיקע, נישט־אויפצווינ־גענדיקע.

דעליקאַטער אויער — פילבאַרער, אויפנאַם־פעיקער, ראַפינירטער, אויס־געאיידלטער.

דעליקאַטער אָרגאַניזם — שוואַכער, קרענקלעכער, פילבאַרער.

דעליקאַטע כלי — דינע, ציטעריקע, שוואַכע, ברעכעוודיקע.

דעליקאַט שטיקל אַרבעט — פּרעציז, פּינקטלעך, קונציק געמאַכט, אַרטיס־טיש אויסגעפירט.

דעליקאַטע סיטואַציע — צווייִדייטיקע, קאָמפּליצירטע, פאַרוויקלטע, גע־פערלעכע, ריזיקאַלישע.

ש וו אַ כ ע ר

שוואַכער כאַראַקטער — צו מילד, נאָכגיביק, ווייכהאַרציק.

שוואַכע טיי, קאַפע — נישט שטאַרק גענוג, נישט אָנגעצויגן, אָן אַ טעם.

שוואַכער מענטש — נישט געזונט, קראַנק; אָן כאַראַקטער.

שוואַכע שטימע — קלינגט נישט גענוג הויך, נישט הערבאַר.

שוואַכע דערציילונג — געשריבן אָן טאַלאַנט, נישט אינטערעסאַנט, אָן ספּעציעלע אייגנשאַפטן.

שוואַכע פאַרטיידיקונג — נישט איבערצייגנדיק, אומזיכער, נישט אַלזייטיק.

ג ע ז ו נ ט ע ר

געזונטער חברה־מאַן — שטאַרקער, פעסטער, פיזיש־אַנטוויקלטער.

געזונטער קלימאַט — נאָרמאַלער, אָנגענעמער, גוט פאַרן געזונט פון דער באַפעלקערונג.

געזונטער קאָפּ — לאָגישער שכל, שטאַרקע דענקונגס־קראַפט, דערפאַרן, פעיק צו באַטראַכטן אַלזייטיק.

געזונטער בודזשעט — געבויט אויף פעסטע יסודות, אויף גלייכגעוויכט; גוט פאַר דער מלוכה, באַוואָרנט פון אַ דעפיציט.

געזונטער כאַראַקטער — רואיקער, נאָרמאַל, אויסגעהאַלטן.

ג) אַרבעט איבער עפּיטעטן

1) צוטראַכטן עפּיטעטן צו די ווערטער: הימל, וואָלקן, זון, ווינט, טאָג, נאַכט, זומער, ווינטער, האַרבסט, פרילינג, בלומען, גראָז, האַמער, אייזן, כוח, פייער, געדאַנק, קול, מעשה, ליד.

2) אויסשרייבן און אַנאַליזירן עפּיטעטן, אויפגעקליבענע פון געגעבענע קינסטלערישע ווערק.

3) צונויפשטעלן רשימות פון עפּיטעטן בילדערישע, עמאָציאָנעלע, פאַנ־טאַסטישע א״א.

4) פאַרלייגן די שילער אַ רשימה עפּיטעטן צו אַ באַשטימט וואָרט, און דאַן פאַרטיילן די דאָזיקע עפּיטעטן אין באַזונדערע רובריקעס. ביישפּיל:

ר ע ג ן — אַ וואַרעמער, אַ האַרבסטיקער, אַ פרילינגדיקער, אַ שניידנדיקער, אַ קאַלטער, ביינאַכטיקער, געדיכטער, שיטערער, אַ גאָלדענער, מחיהדיקער, אַ ראַשיקער, שטורמישער, אַ טריפּנדיקער, שטילער, לעבלעכער, אַ טייערער, בריליאַנטיקער, אַ זומזנדיקער, אַ דורכנעמענדיקער, אַ פּוילער, ווינטערדיקער, אייזיקער.

אַט די אַלע עפּיטעטן קען מען פאַרטיילן אין אַזעלכע רובריקעס:

זע-איינדרוקן	הער-איינדרוקן	טערמישע
אַ גאָלדענער,	אַ ראַשיקער,	אַ וואַרעמער,
אַ בריליאַנטיקער,	זומזנדיקער,	לעבלעכער,
געדיכטער,	שטילער,	קאַלטער,
שיטערער,	שטורמישער,	אייזיקער,
	טריפּנדיקער,	

עמאָציאָנעלע	יאָרצייט-באַשטימענדיקע
אַ מחיהדיקער,	אַ האַרבסטיקער,
פּוילער,	ווינטערדיקער,
טייערער,	פרילינגדיקער,
דורכנעמענדיקער,	ביינאַכטיקער.
אָנגענעמער,	

5) צוטראַכטן ז אַ צ ן צו פאַרשידענע מינים עפּיטעטן.

6) דיקטירן אַ געדיכט, אַדורכלאָזנדיק אַלע עפּיטעטן (אויף זייערע ערטער אָנגעבן שטריכעלעך), און פאַרלייגן די שילער צוטראַכטן אַליין די אַנטשפּרעכנדיקע עפּיטעטן. שפּעטער אַנאַליזירן די עפּיטעטן פון די שילער און פאַרגלייכן זיי מיטן אויטאָרס עפּיטעטן. אַט ווי עס וועט אויסזען אַזאַ געדיכט מיט דער פאָרמולירטער אויפגאַבע:

ד ו ד א י י נ ה אָ ר ן

א י ד י ל י ע

(פראַגמענט)

און זיין זאָל מיין ליבסטע אַ —, —,
מיט אויגן —, —, —,
און —, אַזוי ווי אין פרילינג דער הימל,
וואָס קוקט דורך אַ — שלייער פון טוילן;
מיט שווארצע — — לאָקן,

וואָס זאָלן באַזוימען איר פּנים דעם —,
וואָס רעדט נישט פון טויט און פון בלומען, וואָס וועלקן,
נאָר עפּעס פון — — קרעפּטן,
וואָס רייסן — זיך צום לעבן,
און פּערל פון — — טרערן,
וואָס פאַלן און פאַלן פון ליבע.
און זיין, וויל איך, זאָל זי אַ טאָכטער פון יענע
— — — הייזלעך,
ווו עס לעבט און עס ליידט די זעל פון מיין אומה,
ווו ס'רעדן פון שמערצן נאָר בליקן נאָר —;
און האָבן זאָל זי אויך אַ — מאַמען —
מיט אויגן, וואָס וויינען און קושן צוזאַמען,
מיט — הענט, וועלכע האַלטן און גלעטן,
מיט — ליפּן, וואָס שעפּטשען נאָר ברכות.
און ליב זאָל זי האָבן איר — מאַמען,
די, וועלכע וועט בענטשן מיין ליבע.

7) צוטראַכטן צו די הויפּטווערטער גאַנץ קורצע כאַראַקטעריסטיקעס, די שילער דאַרפן אַריינשרייבן די אַנטשפּרעכנדיקע עפּיטעטן. ביישפּיל:

א) אַ ל ט ע ר מ אַ ן. דאָס פּנים..., די אויגן..., די ליפּן..., די נאָז..., די באָרד..., די שטימע..., די הענט..., די פיס..., דער גאַנג..., זיין רעדן..., זיין שטיין..., זיין זיצן..., זיין דערציילן..., זיינע פינגער..., זיין מויל..., זיינע באַוועגונגען..., זיין שטימונג...

ביי דער אַרבעט קאָן מען זיך באַגרענעצן בלויז מיט צוטראַכטן פּאַסיקע אַדיעקטיוון; מע קאָן אָבער אויך צוטראַכטן גאַנצע ז אַ צ ן צו יעדן עפּיטעט, — און אין יינגערע קלאַסן איז דאָס דורכויס געוואונטשן.

די זעלבע אַרבעט קען מען אויך דורכפירן איבער די הויפּטווערטער: „דער יונגערמאַן", „דאָס קינד", „דער הונט". אין אַן עלטערן קלאַס קען מען פּרובירן מאַכן אַזאַ אַרבעט:

דער שרייבער: זיין שפּראַך..., זיין אופן דערציילן..., זיין טעמע..., זיין באַציונג צום מענטשן..., זיינע העלדן..., זיין הויפּט־אידייע..., זיין בילדערישקייט..., זיין ליטעראַרישער נאָמען...

ב) ז אַ מ ד.

לויט קאָליר: גרויער, געלער, גאָלדענער, רויטלעכער.

לויט קלאַנג: סקריפּענדיקער, קנאַקנדיקער, טרעשטשענדיקער, שטומער, שווייגנדיקער, קוויטשענדיקער.

לויט טעמפּעראַטור: אַנגעגליטער, ברענענדיקער, קאַלטער-וואַרעמער, הייסער.

לויטן בוי: שיטעווידיקער, רירעווידיקער, פעסטער, צעקריכנדיקער.

לויט נוצן: פּרוכטלאָזער, שעדלעכער.

די דאָזיקע איבונג איז אַ פולער קאָנטראַסט צו דער איבונג, וועלכע מיר האָבן אָנגעגעבן אונטערן פּונקט 4; דאָרט האָבן מיר געגעבן די רשימה עפּיטעטן, און די שילער האָבן זיי געדאַרפט פאַרטיילן אין באַזונדערע רובריקעס לויטן אינהאַלט און כאַראַקטער. דאָ גיבן מיר פאַרקערט די רובריקעס און כאַראַקטעריסטיקעס, און די שילער דאַרפן צוטראַכטן די געהעריקע עפּיטעטן.

8) פאַרטערטן מיט איין עפּיטעט — באַשרייבונגען (באַשטימונגען), וועלכע זענען אויסגעדריקט מיט עטלעכע ווערטער. די עפּיטעטן וועלן דערביי באַשטיין פון אַן אַדיעקטיוון-צונויפזאַץ. ביישפּילן:

אַ דרייעק מיט גלייכע זייטן — אַ גלייכזייטיקער דרייעק.

אַ קינד, וואָס איז אַלט פינף יאָר —

אַ טיש מיט קרומע פיס —

אַ יונג מיט ברייטע פּלייצעס —

אַ מויער מיט פינף שטאָקן —

אַ געזאַנג מיט איין טאָן —

אַ פּלויט געפאַרבט אויף גרין —

ד) אַרבעט איבערן פאַרגלייך

ראשית כל דאַרף מען ציען די אויפמערקזאַמקייט פון די תלמידים צום פאָלקספאַרגלייך. שאַפט אַ קלאַס-העפט פאַר די זאַמלונגען פון פאָלקספאַרגלייכן: זאָלן די תלמידים זאַמלען אין דער היים וואָס מער אַזעלכע פאַרגלייכן, און דער העקרעטאַר פון קלאַס זאָל אַריינשרייבן דעם גאַנצן מאַטעריאַל אין העפט. בעסער איז צוזאַמלען דעם מאַטעריאַל אין אַ באַשטימטן סדר, לויט טעמעס:

כ אַ ר אַ ק ט ע ר י ז י ר ן   אַ ן   אַ י י ג נ ש אַ פ ט: אויסגעפּוצט ווי..., ביטער ווי..., בייז ווי..., דאַר ווי..., הונגעריק ווי..., ווייט ווי..., זיס ווי..., טייער ווי..., ליכטיק ווי..., נאַריש ווי..., פינצטער ווי..., קלוג ווי..., קליין ווי..., רויט ווי..., שוואַרץ ווי..., שטאַרק ווי..., שיין ווי..., שטיל ווי....

כ אַ ר אַ ק ט ע ר י ז י ר ן   אַ   ט ו אַ ו נ ג: אויסזען ווי... אָנצינדן זיך ווי..., אַרבעטן ווי..., אַרומלויפן ווי..., אַריינפאַלן ווי..., בלאָזן זיך ווי..., דאַרפן ווי..., האָבן אַ ווערט ווי...,

האָבן אַ טעם ווי... היטן ווי,, הערן ווי... זיצן ווי...,
ליפּן ווי,, ליב האָבן ווי,, לעבן ווי,, פיינט האָבן ווי...,
צוטשעפּן זיך ווי... צעלייגן זיך ווי,, צעקאָכט ווי... קוקן
ווי... רעדן ווי,, שווייגן ווי... שטיין ווי... שיינען ווי...
כאַראַקטעריזירן אַ זאַך: אויגן ווי... אַ האַרץ
ווי,, ווערטער ווי... טרערן ווי... אַ קאָפּ ווי,,.
אַנדערע אַרבעטן איבערן פאַרגלייך:

א) פון די אָנגעזאַמלטע פאָלקספאַרגלייכן קלייב אויס די פון זיי, וואָס זענען קאָנקרעטע און די וואָס זענען פיגוראַטיווע, קינסטלערישע.

ב) געפין אויס די פאַרגלייכן פון געגעבענעם ליד אָדער פּראָזע־פראַגמענט.

ג) עמאָציאָנעלע פאַרגלייכן:

ליגן ווי יתומים, הונגעריקע חורבות,
פון יעדן פאַרגעסן און פאַרלאָזט.

(פעפער).

ד) דאָס קאָנקרעטע פאַרגלייכן מיט קאָנקרעטן:

אַ פּראָסטיקע נאַכט, אַ פאַרלאָזענער שייער;
איך זיץ ווי אַ הונט לעבן האַר, ביי מיין פייער.

(שוואַרצמאַן).

עס שמייכלען די בלומען, צעקושטע פון ווינט;
אַזוי ווי עס שמייכלט דורך טרערן אַ קינד.

(ניידים).

ה) דאָס אַבסטראַקטע פאַרגלייכן מיט קאָנ־קרעטן:

נאָר ליידן נישט לאָזן זיך ציילן,
ווי שטערן אַף הימעלשן בלוי.

(קושניראָוו).

אין טריבע מינוטן דורך פענצטער דורך העלע מיר שיטן זיך לידער,
איך זיפּ זיי דורך פינגער דורך מידע, ווי זאַמד,
ווי אָנצאָליקן זאַמד אַף אַ ברעג פון ים.

(האָפּשטיין).

ו) דאָס קאָנקרעטע פאַרגלייכן מיטן אַבסטראַקטן:

ווייסע פרילינגס־בליטן
שיטן זיך און שיטן...

גלייך ווי דיינע טרוימען,
ווען מען זיי נישט היטן.
(איינהאָרן).

ס'בלייבן עפּלביימער ווייסע
ווי בת מלכות פון אַ מעשה
וואָס די מאמע האָט פאַרציילט.
(ניידוס).

ווייס ווי מיין מאמעס נאָמען,
ווי די לבנה ריין,
פריש ווי די פרילינגס-שטראָמען —
קום איך צו אייך צו גיין...
(ז. לאַנדוי)

ז) בילדערישע פאַרגלייכן:
מיין ליד איז געפאַנגען אין ריטם פון טרויעריק שטילע געזאַנגען;
עס סודען זיך ווערטער, ווי בלעטער וואָס וועלקן אין פאַל פון בוים;
עס ציען זיך פערזן, ווי בייטן מיט שפּעטיקע זאַנגען,
און אונטער אַ הימל אַ גרויען, וואָס זיפּט מיט אַ רעגנדיקן קוים.
(איינהאָרן).

זיינען געפלויגן די מיידלשע יאָרן
ווי בינען פון בלימל צו בלום.
(מנחם).

זאָלן די שילער אליין אויסגעפינען ביישפּילן פון די אַלע מינים פאַרגלייכן!

ח) די קוואַלן פונעם פאָלקספאַרגלייך.
1) געפינט אויס פאָלקספאַרגלייכן, וואָס שטאַמען פון דער נאַטור.
2) געפינט אויס פאָלקספאַרגלייכן וואָס שטאַמען פון דער וועלט פון לעבעדיקע באַשעפעניש.
3) געפינט אויס פאָלקספאַרגלייכן וואָס שטאַמען פון יידישן לעבנ-שטייגער.
4) געפינט אויס פאָלקספאַרגלייכן וואָס שטאַמען פון דער וועלט פון זאַכן, געציייג, געווער.

ה) בילדערישקייט אין דער פאָלקשפּראַך

מיר זענען געוואוינט צו טראַכטן וועגן אַמאָליקן יידן אַזוי אַ שטייגער: יידן פון חושכדיקן געטאָ, אָפּגעריסן פון דער וועלט, באַנק-קוועטשערס,

משיח־טרוימער, תורה־לערנער, אַריינגעטון אין עולם־הבא־ענינים, האָבן צו טון נאָר מיט מצוות ומעשים טובים, מיט רביים און רבנים, מיט אתרוג און לולב, מיט בית־מדרש און „הינטערן־אויוון", אַן עם הספר, אַ ספרים־פּרעסעריש פאָלק פון כולו רוחניות.

טאָ וואָס פאַר אַ שפּראַך האָבן אַזעלכע יידן געקענט שאַפן און אַנטוויקלען? אוודאי, אַ שפּראַך, וואָס איז פול מיט אַבסטראַקציעס, רוחניות, אָנגעזאַפּט מיט דער ירושה פון גמרא און עין יעקב, אָנגעפּילט מיט פסוקים פון תנ"ך און „פּרק". פול מיט קרעכצעלעך און זיפצעלעך, אָנגעפּראַפּט מיט זאָגעכצן פון תהילים און מחזור, אַ שפּראַך פון נישט־דערערדקייטן, פון אַנדיידטונגען, פון פּשטל און „גראָבן פינגער", פון ע־בע־נו, אַ שפּראַך פון האַלבע טענער, דערשטיקטע קלאַנגען...

קען אַזאַ שפּראַך זיין קאָנקרעט, בילדעריש, בילדלעך, אוממיטלבאַר, אויגזעעוודיק? קען זי האָבן כאָטש אַ סימן פון דעם אַלעם?

אָבער עס איז שוין לאַנג אָנגעוויזן געוואָרן, אַז דער עלעמענט פון וועלטלעכקייט האָט די לעצטע יאָרהונדערטער געשפּילט אַ גרויסע ראָל אין יידישן לעבן, און מסתמא אַ גרעסערע ווי דער רעליגיעז־ביתמדרשדיקער. אָט די וועלטלעכקייט איז געקומען פון די אַרבעטנדיקע טיילן פון פאָלק, פונעם עם־הארץ, פון דער פּרויען־שטוב, פון דער קינדער־שטוב.

דאָ איז געווען אַ שטרעבן צו לעבעדיקן לעבן, צו נאַטור, צו פרייִלעכקייט, פאַרוויילונג. דאָ זענען אָנגעגאַנגען לעבעדיקע און פאַרשידנאַרטיקע באַציונגען מיט מענטשן, אייגענע און פרעמדע. יידן און גויים, דאָ האָט מען געשפּילט ליבעס מיט פרויען, דאָ האָט דער ברחן געזונגען לידער ביים באַדעקנס, דאָ האָט די יונגע מוטער געזונגען וויג־לידער צו אירע געליבטע קינדער, דאָ האָט מען געמאַכט אַ לחיים, געגאַנגען איינער צום אַנדערן צוגאַסט, געטרונקען וויין אין וויינשענקן, דאָ האָט מען אויפגעפירט פּורים־שפּילן און מכירת־יוסף־שפּילן, דאָ, זענען אויפגעטראָטן כלעזמער „זינגערס", דאָ אין די „קוילער־געסלעך" פון מיט הונדערטער יאָרן צוריק האָבן בעלי־מלאכות און פּועלים געטון זייער טאָגטעגלעכע אַרבעט און פאַרזיסט זייער מערכה מיט אַ לידל. דאָ האָט מען געהאַנדלט־וואַנדלט. געקומען אין באַרירונג מיט פּויערים און פּריצים; מע האָט געמעקלערט. געפאָרן מיט בוידן און מיט פערד „נאַשפּיץ", געטון שידוכים, געשריבן וועקסלען. דאָ האָט דער אָרעמער עולם געהאַלטן אין איין קריגן זיך מיט קהל, מיט די זיידענע יידן און זייערע טעלערלעקערס. דאָ האָט מען געפירט מלחמות צוליב אַ רב, אַ שוחט. דאָ האָט מען אָנגעשטעלט דרדקי־און גמרא־מלמדים פאַר די קינדער.

אָט דער גאַנצער „אַנטוראַזש" פון וואָכעדיקן וועלטלעכן, סעקולערן, נישט־

רעליגיעזן יידישן לעבן האָט געשאַפן אַן אייגענעם רייכן לעקסיקאָן, אַן אוצר מיט ווערטער און ווערטלעך, אויסדרוקן און שפּריכווערטער, וועלכע האָבן געשעפּט זייערע אַסאָציאַציעס פונעם אַרום, פונעם קאָנקרעטן לעבן, סביבה, נאַטור. אין אַט דעם לעקסיקאָן האָט זיך אויסגעשליפן שפּראַכלעך די דערפאַרונג און קלוגשאַפט פונעם יידישן מענטשן, זיין לעבנס־פילאָזאָפיע און זיינע אָבסערווירונגען איבער פאַרשידענע טיפּן און פאַקטן פון יידישן און נישט־יידישן לעבן.

און ווען מיר הייבן אָן צו שטודירן די שפּראַך פון אַט דעם המון־עם, אַנטפּלעקט זיך פאַר אונדז אַן אומדערוואַרטעטע עשירות פון בילדערישקייט און אויג־קאָנקרעטעוודיקייט. מיר האָבן פאַר זיך אַ יידישן פאָלקסמענטש מיט לעבעדיקע חושים, מיט אָפענע אויגן און אויערן, מיט אַ קלוגן שמייכל אויף די ליפּן, מיט אַ טיף־פילנדיק האַרץ, מיט פאַרשטענדעניש פאַר אַלץ וואָס איז מענטשיש.

טויזנטער יידישע ווערטלעך און אויסדרוקן באַשטעטיקן, אַז יידיש פאַרמאָגט אַ שלל מיט בילדלעכקייט. יעדן פון די דאָזיקע אויסדרוקן קען מען בפירוש אויסמאָלן, פאַרשטעלן אין קאָנקרעטע פאָרמען. מען קען עס זען פאַר די אויגן. דאָס זענען נישט קיין אַבסטראַקציעס, נישט קיין ווערטער־שפּיל, נישט קיין סתם ווערטער־גימנאַסטיק, דאָס זענען נישט קיין געבאָרגטע אויסדרוקן פון אַלטן יידישן ספר, נאָר געשעפּט פון אייגענעם קוואַל פון דערפאַרונג און לעבנס־פּראַקטיק. דאָס זענען זיכערע עדות וועגן דעם לעבנס־גייסט און לעבנס־אינסטינקט פון דער יידישער האַרעפּאַשנער מאַסע, וועגן איר שפּראַכלעכער שעפעדישקייט. מיר האָבן דאָ אויסדרוקן מעטאַפאָרישע און סתם קאָנקרעט־בילדערישע, אויסדרוקן וואָס אַפּעלירן צו באַשטימטע אַסאָציאַציעס, אויסדרוקן וואָס זענען זע־בילדער, אָדער קלאַנג־בילדער, דירעקט גענומען פון אַרומיקערווירקלעכקייט.

ווי באַגרענעצט דאָס יידישע געטאָ־לעבן איז נישט געווען, האָט דער ייד אין זיין שפּראַך דאָך אָפּערירט מיט זייער אַ גרויסער צאָל קאָנקרעטע בילדער. אַט די שפּראַך־שעפערישקייט איז דער גרעסטער בייטראָג און באַווייז פון דער סטיכיע פון וועלטלעכקייט, וועלכע האָט זיך כסדר אריינגעריסן אין יידישן לעבן. אַזעלכע בילדער־רייכע אויסדרוקן האָט געקענט שאַפן נישט דער בטלן און לעזשאַנקע־חכם, נאָר דער לעבעדיקער ייד מיט זיין וואָכעדיקן אַרט לעבן און מיט זיין אָבסערווירן זיך אַליין און די אַרומיקע מענטשן און שכנים. פון אַט די אָבסערוואַציעס מיט „אָפענע אויגן” און לעבעדיקן חוש — האָט זיך

געשאַפן די עשירות פון בילדלעכקייט אין דער פאָלקס־שפּראַך. פון דאַנען די זאַפטיקייט און שוואַרץ־ערדישקייט פון דער שפּראַך.

אין באַנד 9, 1949 — „י י ד י ש ע ש פּ ר אַ ך" האָב איך געגעבן אַ גרויסע קאָלעקציע בילדערישע גלייכווערטלעך, שפּריכווערטלעך און אויס־דרוקן, גענומען פון דער פאָלקשפּראַך. איך האָב דעם מאַטעריאַל פאַרטיילט אין דריי גרויסע טעמעס־גרופּעס, און יעדע פון זיי האָט אַן אונטער־אָפּטיילונג:

א) פ ו ן א יי ג ע נ ע ם ק ע ר פּ ע ר : מויל און אויערן; האַלדז, ציין; באַקן, פּנים, ליפּן; נאָז און צונג; באָרד און פּאות; הענט און פיס; פינגער און נעגל; קאָפּ; אויגן; האַרץ, אַנדערע אברים.

ב) פ ו ן א יי ג ע נ ע ם ל ע ב נ ש ט יי גע ר : פאַרשידענע שטריכן פון דער יידישער סביבה: בית מדרש, חדר, מנהגים, יום־טובים; פון בעל־מלאכישן שטייגער; פון טאָג־טעגלעכן לעבן.

ג) פ ו ן ד ע ר פ ר ע מ ד ע ר ס ב י ב ה : פון נישט יידישן שטייגער; נאַטור־און לאַנדווירטשאַפט־שטייגער; חיות און עופות.

איך רעקאָמענדיר יעדן לערער — דורכצושטודירן די דאָזיקע אַרבעט ביינע. ער וועט דאָ באַקומען אַ סך מעטאָדישע אָנווייזונגען, וועלכע ער וועט קענען אויסנוצן אין קלאַס. און עס איז דורכויס געוואונטשן דורכצופירן אויך מיט די תלמידים אַ צאָל אַרבעטן אויף די זעלבע טעמעס און אויף דעם זעלבן אופן. דאָס וועט די תלמידים אינטים פאַרבינדן מיט דער יידישער שפּראַך, דאָס וועט זיי אַנטוויקלען אויך קינסטלעריש, עסטעטיש. דאָס וועט אויך זיין אַ גוטע צוגרייטונג צו דער באַנעמונג פונעם מעטאַפאָר.

ו) אַרבעט איבער מעטאַפאָרן

אויך ביי דעם דאָזיקן מין אַרבעט דאַרפן מיר געדענקען נישט נאָר אין דער ליטעראַטור און אירע שאַפונגען, נאָר אויך אינעם פאָלק־עפּאָס און פאָלק־שאַפונג. אין אונדזערע פאָלקווערטלעך, שפּריכווערטער און גלייכווערטלעך האָבן מיר אַ שפע פון מעטאַפאָרן. מערקווירדיק, ווי די פאַנטאַזיע פון פאָלק האָט דערביי געאַרבעט אינטענסיוו, און ווער ווייס — וועלכע היסטאָרישע ראַסן־און נאַציאָנאַל־שטריכן מיר וואָלטן אַנטדעקט ביים שטודירן אָט די אייגנטימ־לעכע א י ב ע ר ט ר אַ ג ו נ ג ע ן, וואָס זענען אויסגעדריכטעט געוואָרן אין אונדזער טויזנטיאָריקער סביבה. אַזוי, למשל, זאָגט דאָס פאָלק: אַ היל־צערנער גזלן; קלעפּעדיקע פינגער; לאָמיר אָנכאַפּן...; ס'איז אים אָנגעזאָלעט; געלבערנע התפּעלות; אָפּגעקוילעט די קאַפּאָטע; קיין בייז אויג זאָל אים נישט

שאָדן; אין רעכטן שלאָף; ס'האָט אים אונטערגעטראָגן; צוגעפאַלן די נאַכט; געפאַלן אויף א סברא; ס'האָט אים אויסגעריסן אַ שטיק האַרץ; מען וועט דאָס אונטערכאַפּן מיט ביידע הענט; איך וועל זיי אויפמישן אַלץ; איינשמוסן וועמען אַ לונג און לעבער אויפן נאָז; ביי אים וואַרעמט זיך קיינמאָל קיין קאָפּיקע נישט אָן; אויסציען זיך פאַר אַ גראָשן; אָפּעסן עמיצן דאָס האַרץ; אַרויסגיין פון די כלים; ער איז אָנגעשטאָפּט מיט יאָרן. דער דירעקטער באַטייט פון די אַלע מעטאַפאָרישע אויסדרוקן איז זייער ווייט פון דעם, וואָס זיי מיינען דאָ, און דערפאַר איז אַבסאָלוט אוממעגלעך אָט די אלע ווערטלעך איבערצוזעצן אויף אַ פרעמדער שפּראַך. דער אופן, ווי אַזוי די אַלע אויסדרוקן זענען באַשאַפן געוואָרן, איז געווען אַן אייגנאַרטיקער, און ער באַזירט זיך אינגאַנצן אויף דער פּסיכיק און דעם טעמפּעראַמענט פון דער יידישער נאַציאָנאַלער עדה.

נאָך איין רעטאָרישע פיגור ווערט אָפט עקספּלואַטירט אין דער דיכטונג. דאָס איז די סינעקדאָכע. זי באַשטייט אין פאַרשידענע ניואַנסן: ווען דאָס גאַנצע ווערט אויסגעדריקט דורך אַ טייל, ווען דער כלל ווערט באַצייכנט דורך אַ פּרט־נאָמען, ווען דער טייל ווערט אויסגעדריקט דורך דאָס גאַנצע, א"א. אויך די דאָזיקע פיגור איז רייך אויסגענוצט אין אונדזער פאָלקשאַפונג. דאָס פאָלק רעדט אַזוי: עפּעס האָבן אין אויג; עס ברענט אויף אים די הויט; סע שפּאַרן אים די אויגן פון קאָפּ; אַ כענטש ווערן; ער דרייט מיט דער וועלט; ס'איז אַ סדום; ער איז א המן; ער איז אַ מלמד; ער מאַכט אַ שניידערשן חשבון; ער האָט מיך געשטעלט אויף די פיס; נעם די אויגן אין די הענט; ער וועט דיך אויסטרעסלען פון אַרבל; אויסגעפאָרן קראָקע און ווילנע; מיר ברענט די פּיאַטעס; ס'קערט זיך אַ גלאָז; אז די באַלעבאָסטע איז אַ קאַץ, איז די קאַץ — אַ באַלעבאָסטע; דער טערק האַלט מלחמה; די שטאָט רעדט; ער אַרבעט מיטן מוח. — אין די אַלע באַנוצטע פאַלן פון סינעקדאָכע איז פאַראַן אויסגערעכנטער מעטאָד, פאָרויס־אָנגעצייכנטער און דערוואַרטעטער עפעקט.

זאַמלען אָט די מעטאַפאָרן אין דער פאָלקשפּראַך — דאָס איז אַ ביז גאָר וויכטיקע און אינטערעסאַנטע אַרבעט פאַר די תלמידים.

וועלכע מינים אַרבעטן איבער מעטאַפאָרן קאָנען געטון ווערן אין קלאַס? ראשית כל דאַרף מען קלאָר מאַכן פאַר די תלמידים דורך אַ ריי ביישפּילן (לייכטערע אין די ייִנגערע קלאַסן און שווערערע — אין די עלטערע קלאַסן), אַז די מעטאַפאָרע איז אין תוך אַן עמפּאַטישער פאַרגלייך. ווי אַ

פשוטער פאַרגלייך — דריקן מיר אויס אונדזער פאַרשטעלונג פשוט, ריין פּאַרמעל, אָן שום טעמפּעראַמענט, אויסערלעך־באַשרייבעדיק. ווי אַ מ ע ט אַ־פ אָ ר גיבן מיר איבער די זעלבע פאַרשטעלונג מער בילדעריש, מיט שטימונג, מיט דער כוונה אונטערצושטרייכן יענע אייגנשאַפטן פאַר וועלכע מיר האָבן דעם אינטערעס.

אָט זענען אַ פּאָר מוסטערן פון דעם מין אַרבעט:

1) די שיף האָט געאַקערט איר וועג דורך די כוואַליעס פון ים (מעטאַפאָר).

1־א) די שיף האָט זיך באַוועגט דורך די כוואַליעס פון ים אַזוי ווי אַן אַקער־אייזן שניידט די ערד (פאַרגלייך).

2) די מעשה האָט שוין אַ לאַנגע באָרד (מעטאַפאָר).

2־א) די דאָזיקע מעשה איז שוין אַזוי אַלט ווי אַ מאַן מיט אַ לאַנגער באָרד (פאַרגלייך).

3) דער ווינט בלאָזט אויף אונדזערע זעגלען (מעטאַפאָר).

3־א) אונדזער אונטערנעמונג גייט אַזוי גלאַטיק און גליקלעך, אַזוי ווי מיר וואָלטן געזעסן אויף אַ שיף מיט זעגלען און דער ווינט בלאָזט כסדר אין אונדזער זייט (פאַרגלייך).

אויף דעם זעלבן דרך קאָן מען פאַרלייגן די תלמידים אויסצובייטערן און פאַרבייטן מיט פאַרגלייכן די ווייטערדיקע מעטאַפאָרישע זאַצן (דערביי, פאַרשטייט זיך, וועלן דורך די תלמידים געשאַפן ווערן עטלעכע ווערסיעס וואָס וועלן זיך אונטערשיידן איינע פון דער אַנדערער):

1) לאָנדאָן, די קוזניע און וואַרשטאַט פון סאָציאַלע אידייען...

2) די זיילן פון דער יידישער ליטעראַטור האָבן געלעבט אין 19טן יאָרהונדערט.

3) פּערל האָבן זיך געשאָטן פון זיין מויל.

4) אַ ווייסינקער וואָלקן שטיפט אום אויפן הימל (יהואש).

5) דער גורל האָט צעטראָטן אַלע אונדזערע האָפענונגען.

6) אַ וואַלד מיט הענט האָט זיך אויפגעהויבן ביי דער אָפּשטימונג.

7) דער ווינט האָט געוויינט, געיאָמערט.

8) ער האָט מיט דער נאָז געאַקערט אויף צו געפינען אַ באַשעפטיקונג.

9) דער זיסער גלאַנץ פון פריידן־טרערן (יהואש).

10) אַ קלאָרער גלאָקן־קלאַנג פון ווייטן שפּאַלט די גרויע רואיקייט וואָס פאַלט אויף פעלד און וואַלד (יהואש).

●

נאָך די דאָזיקע אָבסערווירונג־אַרבעטן איבער מעטאַפאָר און פאַרגלייך, גייען מיר איבער צו אייגנטלעכע אַרבעטן איבער מעטאַפאָרן. מיר קענען דאָ מאַכן אַזעלכע רעקאָמענדאַציעס:

1) אויסשרייבן מעטאַפאָרן פון אַ קינסטלערישן ווערק און דערקלערן, פון וואַנען האָט זיך די מעטאַפאָרע גענומען, ווי אַזוי זי איז אַנטשטאַנען, אָנווייזן איר לכתחילהדיקן גרונטבאַטייט.

2) דערקלערן דעם ציל, צוליב וועלכן דער אויטאָר האָט אַריינגעפירט די אָדער אַנדערע מעטאַפאָרע, און צי האָט ער דערגרייכט דעם עפעקט און דעם ציל, וועלכן ער האָט זיך געשטעלט.

3) אויסשרייבן מעטאַפאָרעס פון יידישע פאָלקסלידער, שפּריכווערטער, גלייכווערטלעך.

4) אויסשרייבן מעטאַפאָרעס פון אַ לייטאַרטיקל אין צייטונג, פון אַ פּאָליטישער רעדע וכדומה. פאַרגלייכן די רייכקייט און אָנגעזעטיקטקייט מיט מעטאַפאָרן פון אַ געדיכט, און די אָרעמקייט — פון אַ פּובליציסטישן מאַטעריאַל.

5) ברענגען מעטאַפאָרן, אויף וועלכע עס ליגט דער חותם פון אַלט־פאַרגאַנגענע תקופות, מנהגים וכד׳: ער זעט אויס ווי אַן אָפּגעשלאָגענע הושענה, קליין ווי אַ טל־ומטר, די מעשה האָט שוין אַ באָרד, איך וועל גיין פאַר אים אין פייער און וואַסער.

6) ברענגען אידיאָמאַטישע און ליטעראַרישע מעטאַפאָרן, וואָס זענען אויסגעבאָרגט פון פאַרשידענע לעבן־שטייגערס, סביבה־אָרטן. ביישפּילן:

פון מיליטערישן שטייגער — ער זיצט פעסט אין זאָטל, ער האָט אָוועקגעלייגט דאָס געווער, ער האָט אַרויסגערוקט קעגן אים די שווערע אַרטילעריע, מיר וועלן זיך שיצן אין די לעצטע אָקאָפּעס, דאָס איז אַ פעסטונג נישט איינצונעמען, ער האָט געמאַכט אויף אים אַ שאַרפע אַטאַקע.

פון ים־לעבן —ער האָט אים אַריינגעכאַפּט אין דער נעץ, געכאַפּט אויף דער ווענדקע, אַ שיף אָן אַ רודער, אונטערוואַסער־שטיינער, מ׳זעט נישט קיין ברעג, דער ווינט בלאָזט אויף אונדזערע זעגלען.

פון האַנטווערקער־שטייגער — עמך שער און אייזן, עס האָט אים נישט געסטייעט קיין פאָדעם, ער לעבט פון זיינע צען פינגער, עס רירט אים ביזן לעצטן קנעפּל, ער איז אַ מענטש פון אַלטן שניט, אַרויס די אָל פון זאַק.

פון לאַנדווירטשאַפט־שטייגער — ער האָט אַראָפּגענומען די סמעטענע, אונדזער קאַסע איז נישט קיין מעלקעדיקע

קו, קריך נישט אין קיין פרעמדן גאָרטן, ער האָט זיך צעלייגט ווי ביים טאַטן אין ווייגגאָרטן, ער שלעפּט די קו אויפן בוידעם, ער מאַכט פון שניי גאָמעלקעס, שפּיי נישט אין ברונעם.

פון רעליגיעזן שטייגער — דער וואַלד האָט געדאַוונט, די פייגעלעך האָבן שחרית געזאָגט, ער האָט זיך צעגראַגערט, ער וואַקסט ווי אַ פּורים־קוילעטש, זיי האָבן צום גרויסן העלד הלל געזונגען, ער מיינט נישט די הגדה נאָר די קניידלעך, ראש חודש ניסן איז אַ שווערער ביסן, ער מאַכט שבת פאַר זיך, עס וועט קומען אויף אים דער יום הדין.

פון חדר און בית מדרש — ער שטופּט זיך צום עמוד, צו דער מזרח־וואַנט, ער האָט אַ גמרא־קעפּל, ער שטייט איבער אים מיטן טייטל אין האַנט, איך האָב אויף אים אַ גוטן קאַנטשיק, ער איז אַן אָפּגעדאַוונטער, אַן אָפּגעשלאָגענע הושענא, אַ מלופים־קינד, שריי חי וקים, מע מעג שוין זאָגן נאָך אים קדיש, ער האָט געמאַכט אַ גוטע שחיטה אינעם חשבון, אַ תרוץ פאַר די בענטשליכט, לאָדן צום ונתנה תוקף, פון חדר זאָגט מען נישט אויס, ער האָט אוועקגעלייגט אַ דרשה.

7) ברענגען מעטאַפאָרן, וואָס זענען געבויט אויפן לעבן פון חיות, געזויקסן (ער דרייט מיטן עק, ער האָט אָנגעשטעלט די אויערן, ער זייגט זיין אייגענע לאַפּע, ער איז באַוואַקסן מיט מעך, דאָס געשעפט בליט).

8) צוטראַכטן פראַזן מיטן פינקטלעכן גרונטבאַטייט און מיטן מעטאַפאָרישן באַטייט פון די זעלבע ווערטער:

הויפּטווערטער — אויג, קאָפּ, צונג.

אייגנשאַפט־ווערטער — לעבעדיקער, טויטער, ליכטיקער.

צייטווערטער: ברענען, שווימען, שלאָגן (זיך).

9) צוטראַכטן פאַרשידענע מינים איבערטראָגונגען לויט אינהאַלט:

פון קאָנקרעט אויף אַבסטראַקט — ליכטיקע זון, ליכטיקע פרייד.

פון לעבעדיק אויף נישט לעבעדיק — אַ מענטש גייט, אַ זייגער גייט.

פון נישט לעבעדיק אויף לעבעדיק — דאָס פייער ברענט, דער מענטש ברענט אין גאַנצן.

פון רוים אויף צייט — אַ לאַנגער וועג, אַ לאַנגע צייט.

אַסאָציאַציעס לויט שכנהשאַפט (מעטאָנימיע) — אויפעסן אַ פולע שיסל, לייענען האָפּשטיינען, די גאַנצע שטאָט איז זיך צונויפגעלאָפן, ער האָט נישט אַריינגעטאָן קיין האַנט אין קאַלטן וואַסער, די קרוין (קעניג) איז איינגעגאַנגען אויף הנחות, עמך ישער און אייזן, מ׳האָט אים געשמידט אין אייזן (קייטן).

10) אידיאָמאַטיש־מעטאַפאָרישע באַנוצונג פון איינצעלנע אַדיעקטיוון:

פ י נ צ ט ע ר

עס איז מיר פינצטער געוואָרן אין די אויגן.
פינצטער איז מיר! וויסט און פינצטער איז מיר!
אַ פינצטערע נאַכט איז עס געווען, אַ פינצטערער טאָג.
אַ פינצטערער יאָר זאָל קומען אויף די שונאים.
ער האָט אַ פינצטערע פאַרגאַנגענהייט.

ק ל אָ ר

היינט איז אַ קלאָרער טאָג.
אַ קלאָרע לבנה־נאַכט.
קלאָר מאַכן דעם ענין.
ער איז נישט ביי די קלאָרע געדאַנקען.
יעדער משוגענער ווערט אום תמוז קלאָר.

דאָס באַרייכערן דעם וואָקאַבולאַר פון די תּלמידים

דאָס איז אַן ענין וועלכן מען דאַרף שטאַרק אין זינען האָבן אויף אַלע שול־מדרגות, און גאָר באַזונדערס אין דער יידישער שול אין די פאַרייניקטע שטאַטן און אַנדערע אַמעריקאַנער לענדער.

די אַרבעט איבערן וואָקאַבולאַר פון די תּלמידים פאָדערט אַ סך סיסטעמאַטישקייט און קליין־באַשעפטיקונג. דער תּלמיד מוז אָבער האָבן דעם קלאָרן באַוואוסטזיין און די גרויסע באַפרידיקונג, אַז מיט יעדן יאָר ווערט זיין שפּראַך־פאַרמעג רייכער, אינטעליגענטער, ליטעראַרישער, פאַרצווייגטער.

שפּעטער וועלן מיר רעדן וועגן דער אייגנטלעכער געניטונג־פּראַקטיק איבערן וואָרט. פריער אָבער וועלן מיר באַהאַנדלען די באַזונדערע אַרבעט־געביטן און אַרבעט־טעמעס, וועלכע קענען און דאַרפן דורכגעמאַכט ווערן ביים לימוד פון יידיש. אָנהייבן וועלן מיר פון די העברעיִשע עלעמענטן, וועלכע שפּילן אַזאַ גרויסע ראָל אין דעם יידישן ווערטערבוך.

א) אַרבעט איבער העברעיִזמען

עס איז נישט די אויפגאַבע פון דער מעטאָדיק צו געבן רשימות פון די העברעיִזמען, וועלכע זענען פאַרפליכטנד אין יעדן געגעבענעם קלאַס. מיט דעם דאַרפן זיך פאַרנעמען די צונויפשטעלערס פון ש ו ל־פּ ר אָ ג ר אַ מ ע ן. און אוודאי דאַרף דאָס זיין אַ רעזולטאַט פון אַ גרעסערער צאָל פאָרשונג־אַרבעטן און אויספּרובירונגען. דאָ וויל איך נאָר אָנגעבן — וועלכע מינים אַרבעטן קאָנען אינעם געביט פון העברעיִזמען פּראַקטיקירט ווערן אין פאַרשידענע קלאַסן, אויף פאַרשידענע מדרגות פונעם יידיש־לימוד, און אין וואָס די דאָזיקע אַרבעטן זאָלן באַשטיין.

1) אויסשרייבן העברעיִשע ווערטער פון אַ פּאָר זייטלעך שלום־עליכם,

מענדעלע, פּרץ, אש. באַרעכענען די פּראָצענטער און פאַרגלייכן זיי צווישן זיך. אַנאַליזירן דעם כאַראַקטער פון די העברעיזמען וואָס יעדער פון זיי באַנוצט.

2) זאַמלען העברעישע ווערטער, וואָס ווערן באַנוצט אין דער פאָלקשפּראַך, קלאַסיפיצירן די דאָזיקע ווערטער אין אַזעלכע רובריקעס: אויסדרוקן פון גייסטיקע באַגריפן, מנהגים, רעליגיעזע באַגריפן, נעמען פון באַקאַנטע ספרים, תפילות, יום־טובים, פּראָפעסיעס און כלי־קודש אא"וו.

עס איז זייער גוט צוליב דער דאָזיקער אַרבעט צונויפשטעלן אַ גרויסע קאָלעקטיווע טאַבעלע מיט די אַלע אויסגערעכנטע רובריקעס, אויפהענגען די טאַבעלע אין קלאַס און בהדרגהדיק צושרייבן נייע ווערטער.

3) קלייבן העברעישע גלייכווערטלעך, שפּריכווערטער, פּסוקים. מאַכן איבערזעצונגען פון די געזאַמלטע מאַטעריאַלן.

4) זאַמלען העברעישע פאַמיליען־נעמען, אַנאַליזירן זיי, דערקלערן און פאַרטייטשן.

5) זאַמלען פאָלקסלידער מיט העברעישע סטראָפעס.

6) צונויפשטעלן אַ קאָלעקטיוון ווערטערבוך פון העברעיזמען.

7) אַנאַליז און קלאַסיפיקאַציע פון די געברויכלעכע העברעיזמען לויט געזעלשאַפטלעכן און לאַגישן אינהאַלט:

עפנטלעך־רעכטלעכע באַגריפן — שטר, שטר־מכירה, חזקה, עדות, גביות־עדות, פשרה, תביעה, אפּוטרופּסות, קנס; קנסענען, צוואה.

פינאַנץ־הענדלערישע באַגריפן — פדיון, הוצאה, הכנסה, שותפות, חזרה, קרן, לאחדים, סך־הכל, מלווה, מטבע, מושווה ווערן, פּרוטה, מסחר.

סאָציאַלע אָנגעהעריקייט — גביר, נגיד, עושר, בעל־גוף, קבצן, פּריץ, שררה, עם־הארץ, למדן, יחוס, יחסן, המון־עם, אפּיקורס, ראש־הקהל.

באַשעפטיקונגען — בעל־עגלה, קצב, קצבות, בעל־מלאָכה, פּועל, כלי־זמר, שמש, חזן, בדחן, מוכר־ספרים, מוכר־תבואהניק, משרת, מנקר, חלפן.

אַבסטראַקציעס — רחמנות, אכזריות, חרפּה, גאווה, הפקרות, חוצפּה, חניפה, עזות, רכילות, אמת, מוסר, אחריות, איכות, השגה, התנצלות.

שייכות צום משפּחה־לעבן — תנאים, גט, בכור, שידוך, שדכן, דרשה־געשאַנק, חתונה, חתן־כלה, אלמנה, אָבות, ירושה, יחוס, שלום־בית, קרוב, מחותן, בן־יחיד, בת־יחידה, גרושה, מזל טוב, נדן, צוואה.

ש ײ כ ו ת צ ו ר ע ל י ג י ע — אתרוג, חזן, טלית, עטרה, מחזור, סידור, קידוש, חמץ, טרפות, שבת, יום־טוב, זמר, זמירות, שלש סעודות, הבדלה, חצות, תפילה, תפילין, תענית, שכינה, עולם הזה, עולם הבא, יצר טוב, יצר הרע, המוציא, עמוד, ארון קודש, גן־עדן, גיהנום, דין, דיין, דין־תורה, אָמן, ברוך השם, גבאי, מצוה, עבירה, חסידות, מתנגדות, מוסר, צדקה, תשובה, אפיקורס, אַרבע כנפות, השם יתברך, בית־עולם, פּרוכת.

8) זייער וויכטיק איז, די תלמידים זאָלן זיך קלאָר מאַכן, אַז עס איז פאַראַן אַ סך העברעיזמען וואָס פאַרמאָגן יאָ יידישע עקוויוואַלענטן, סינאָנימען — זיי טראָגן נאָר צייטנווייז אַ באַזונדער ניואַנס; פאַראַן אָבער אַ גרויסע צאָל העברעיזמען וואָס זענען א ו מ פ אַ ר ב יי ט ל ע ך, זיי פאַרמאָגן נישט קיין שום יידישן עקוויוואַלענט, סינאָנים, און דעריבער זענען זיי באַזונדערס טייער און אָנזעעוודיק אין דער יידישער שפּראַך. צו דעם צוועק דאַרף מען דורכפירן מיט די תלמידים אַ גרעסערע זאַמלונג־אַרבעט:

ה ע ב ר ע י ז מ ע ן מ י ט י י ד י ש ע ס י נ אָ נ י מ ע ן — מתנה, דרשה, קדושה, תיכף ומיד, פּרנסה, דירה, חשבון, מחמת, חודש, ספר, מרור, טעות, אורח, חולה, מחויב, שייך, בשורה, כלי, מורא, רחמנות, סם, בקשה, טענה, בעל מלאכה, אות, אבר, בחור, בן־יחיד, מלחמה, שלום, גביר, עושר, חבר, פּנים, כלי זמר, רגילות, יחיד, בכלל, מסכים.

ה ע ב ר ע י ז מ ע ן א ו מ פ אַ ר ב יי ט ל ע כ ע — ישוב הדעת, פּניות, חונף, חניפה, אגב, דרך אגב, הפקרות, חוצפּה, עזות פּנים, רכילות, בילבול, מסור, מסירה, בעל־גוף, עניוות, פּשרה, בדחן, שדכן, השגחה, היוצא לנו, גוזמא, פּסק, מטבע, בין השמשות, בין הזמנים, הסכמה, עין־הרע, מליצה, קבלת פּנים, אלף בית, עם הארץ, הנחה, השערה, פּניות, גורל, מסירת נפש, צד, שיכור, אלמנה, גולם, חרטה, ים, לבנה, עדות, צדקה, תכריכים, חן, קבר, כשר, מזומן, חלשן, בטלן, גלות, יתום, אפשר, כמעט, אפילו, דווקא, חלילה וחס, מזל, ברוגז, גלח, ימח שמו, אמת, הלוואי.

פאַרשטייט זיך, ביי די דאָזיקע און די ווייטערדיקע אַרבעטן דאַרף מען אויך שאַפן ז אַ צ ן צו די געגעבענע העברעיזמען, לכל הפּחות צו די שווערערע.

9) די תלמידים דאַרפן זיך אָפּגעבן אַ חשבון וועגן יענע העברעיִשע ווערטער, וועלכע האָבן לכתחילה באַלאַנגט צום רעליגיעזן געביט, אָבער אין לויף פון יאָרן זענען זיי ס ע ק ו ל אַ ר י ז י ר ט געוואָרן, נייטראַליזירט געוואָרן, און מיר לייגן היינט אין זיי אַריין (אינגאַנצן אָדער אויך) אַן אויסגעשפּראָכן - וו ע ל ט ל ע כ ן אינהאַלט — חלה, המוציא, מצוה, עבירה, חרם, לעתיד לבוא, לית דין ולית דיין, יום הדין, כפּרות, אמונה, דרשה, מגיד,

גמילות חסד, פזמון, אפיקורס, מזרח־וואנט, הגדה, בטחון, בעל צדקה, קי־דוש השם, נשמה יתירה, עמוד האש, מסירת נפש, גיהנום, גן עדן, יום טוב, יצר הרע, בעל תשובה, על חטא, תרגום־לשון, לשמה, קשיות, נביא.
ס׳איז ממילא מובן, אז כדי די תלמידים זאלן באנעמען די אלע ווערטער אין זייער סעקולאריזירטן כאראקטער, איז אומבאדינגט נויטיק צו שאפן ז א צ ן אין וועלכע יעדער ווארט זאל אריין. א פאר מוסטערן פארן לערער:

פון על חטא ווערט מען נישט פעט.
מיר וועלן שוין זיין דאס כפרה־הינדל.
ער איז געפאלן א קרבן אויפן מזבח פון פרייהייט.
„פון פרייהייט, גלייכהייט א גן עדן באשאפן וועט דער ארבעטס־מאן״.
ער איז א כשרער מארקסיסט.
מיר קענען שוין דעם פזמון.

10) ה ע ב ר ע י ז מ ע ן פ ו ן א ו נ ד ז ע ר ה י י נ ט י ק ע ר צ יי ט — קיבוץ, המשך, גלות, שלילת הגלות, קיבוץ גליות, ישוב, קיום, כלל ישראל, הכשרה, קיום האומה, קדושים, נגב, אהבת ישראל, אחדות, תקופה, מהות, מסיבה, עונג שבת, סביבה, דין וחשבון, סדר היום, קבלת פנים, שאירת הפליטה, זכר לחורבן, יזכור, פרט וכלל, יסודות, כלי זין, פועל יוצא, חינוך, אחינו בני ישראל, ציבור, צרת רבים, השפעה, הערה, שער־בלאט, בציבור, המשכות, ספר הזכרונות, קרן, התלהבות, התפעלות, עדה, קהילה, קהל, פרנס, כנסת.

11) ה ע ב ר ע י ש ע צ ו נ ו י פ ז א צ ן — זכות אבות, ישיבה־בחור, גמילות־חסד, עם הארץ, ערב שבת, קבר ישראל, מנהג ישראל, חכמת החשבון, כלה־מתנות, הכנסת כלה, יראה שמים, אומות העולם, עגמת נפש, יציאת מצרים, דין תורה, קידוש לבנה, מוכר ספרים, גמרא־מלמד, ברוך הבא, ברוכים הבאים, מקום קדוש, שבת־גוי, גמרא־ניגון, גאון עולם, מלאך המות, לשון קודש, מלא־שמחה, אשת חיל, סכנת נפשות, עבודת פרך, צער בעלי חיים.

צ ו נ ו י פ ז א צ ן מ י ט ב ע ל — בעל הבית, בעל מלאכה, בעל עגלה, בעל מוח, בעל פרנסה, בעל צדקה, בעל גאווה, בעל משפחה, בעל הוצאה, בעל חוב, בעל מחשבות, בעל דמיון, בעל פחד, בעל עבירה, בעל כוח, בעל תפילה, בעל תשובה, בעל תנך, בעל שמחה, מאיר בעל נס, בעל שם טוב, בעל חלומות, בעל כרחו, בעל רחמים, בעל פה.

צ ו נ ו י פ ז א צ ן (צונויפהעפטן) מ י ט „ר א ש״ — ראש ישיבה, ראש הקהל, ראש חודש, ראש השנה, ראשי פרקים, ראש המדברים, ראש הגולה, ראש וראשון, ראשי תיבות.

א ו נ ו י פ ז א צ ן מ י ט „ב ר" — בר מצוה, בר מזל, בר דעת, בר מנין, בר מזל, בר כוכבא, בר סתכא.

צ ו נ ו י פ ז אַ צ ן „י י ד י ש ־ ה ע ב ר ע י ש ע" — באָבע־מעשה, שבת־ליכט, מצוה־טאַנץ, חברה־מאַן, פּורים־שפּילער, מצה־בעקער, כלל־טוער, טייטש־ספרים, הפקר־וועלט, נאַכט־גנבים, צדקה־פּושקע, חנוכה־לאָמפּ, יחוס־בריוו, מעשה־ביכל, קעשענע־לוח, חתונה־עלטער, פּריץ־שול, בר־מצוה־ייִנגל, סליחות־צייט, פאָדער־חדר, עדות־זאָגער, חוזק־מאַכער, דירה־געלט, שבת־טיש, חנוכה־געלט, מזרח־וואַנט.

ה ע ב ר ע י ש ע פ אַ ר אַ ל ע ל י ז מ ע ן (צווילינגס־ווערטער) — חי וקים, אין קול ואין עונה, עני ואביון, אותות ומופתים, אגיל ואשמח, חקירה ולשון, בכבודו ובעצמו, בשר ודגים, דבר אל העצים ואל האבנים, חקירה ודרישה, יגון ואנחה, עפר ואפר, משוגע חסד דעה, להרוג ולאבד, נסים ונפלאות, הבל הבלים, לא היה ולא נברא, אסור לדבר, מקום מנוחה, בטל בשישים, להרוג ולהשמיד.

ב) אַרבעט איבער צונויפזאַצן (צונויפהעפטן):

צ ו נ ו י פ ה ע פ ט ן ־ ס ו ב ס ט אַ נ ט י וו ן — עסצימער, מיטל־שול, פאַלקשול, ביכערמאַרק, בינדוואָרט, שטיילאָמפּ, שרייבטיש, שטורעמווינט, ביכערקראָם, שטאָטזייגער, בריפקעסטל, געזעצבוך, פּאָטערשטול, האַנטזייגער, רעגנבויגן, זונשיין, לבנה־ליכט, פּאַפּירפאַבריק, שפּיגלשריפט, כלל־טוער, מאַסטבוים.

צ ו נ ו י פ ה ע פ ט ן ־ אַ ד י ע ק ט י וו ן — הימלבלוי, שנייווייס, אייזקאַלט, נייגעבוירן, צוקערזיס, רויטהאָריק, ברוינהויטיק, טונקלרויט, בלויווייס.

די צוויי אויבנגעבראַכטע גרופּעס צונויפזאַצן קען מען אויך סעגרעגירן און דורכאַרבעטן לויט אַזעלכע סימנים: סובסטאַנטיוו־סובסטאַנטיוו; אַדיעקטיוו־אַדיעקטיוו; סובסטאַנטיוו־אַדיעקטיוו.

וואָס איז שייך צונויפהעפטן העברעיש־העברעישע און יידיש־העברעישע אָדער העברעיש־יידישע, — האָבן מיר פריער שוין זיי אַרומגערעדט אין דעם קאַפּיטל „העברעיזמען".

ד אָ ס ב אַ ש ט י ם ־ וו אָ ר ט א י נ ע ם צ ו נ ו י פ ה ע פ ט. זייער וויכטיק און אינטערעסאַנט איז אויפצוקלערן פאַר די תלמידים די גרויסע ראָל פונעם ב אַ ש ט י ם ־ וו אָ ר ט אינעם צונויפהעפט. דאָס לאָזט זיך אויפקלערן דורך צוזאַמענשטעלן ז אַ צ ן מיט אַ צאָל צונויפהעפטן, ווי למשל:

זייגער־פאַבריק און פאַבריק־זייגער; אַרבעטער־פּאַרטיי און פּאַרטיי־אַרבע־טער; אָוונט־שול און שול־אָוונט; פרויען־אַרבעט און אַרבעט־פרויען; אַר־בעטער־צייטונג און צייטונג־אַרבעטער; אַרבעטער־קלוב און קלוב־אַרבעטער; פּרעסע־פרייהייט און פרייהייט־פּרעסע.

אַלס דאָס באַשטימ־וואָרט קען זיין:

א הויפּטוואָרט — טישקעסטל, יאָרצייט, לערערזאַל, נויטפאַל, דירה־געלט, טאָגבוך, מעסערשטעך, פאַנקוכן.

און אַדיעקטיוו — שטומלשון, שוואַרצאַפּל, זויערמילך, גלייכ־וואָרט, ברוגז־טאַנץ, רויטהאָריק, העלבלוי.

א צאָלוואָרט — דרייפוס, דרייבונד, דרייאייניקייט, האַלבאָינ־טעליגענט, דרייגליד, צענטחלק, ערשטקלאַסיק, ערשטראַנגיק.

א ווערב — גאָלמעסער, שטעכוועדל, הענגלייכטער, לערניינגל, לייענזאַל, ציטערשפּילקע, פלוידערזאַק.

און אַדווערב — ערגעצלאַנד, ניינזאָגער, ערב־פרילינג, מהיכא־תיתא־מענטש.

א פּרעפּאָזיציע — איבערבעט, אויסגאַנג, אַריינגאַנג, פאַר־האַנג, פאָרוואָרט, נאָכוואָרט, נאָכווייעניש, אָפּגאָט, בייקול, פירהויז.

צונויפהעפטן וואָס מען דערקענט נישט זייערע באַשטאַנד־טייל ן — אוירינגל (אויער־רינגל), טישטעך (טיש־טוך), האַנטעך, פאַרטעך, בראָנפן (בראַנד־וויין), פינגערוט (פינגער־הוט), אומעט, בוימל, טריוואָקס, עקבער, מיטיק, אָרעמאַן, דריטל, פערטל.

צונויפזאַץ וואָס איין טייל זיינער ווערט זעלבשטענדיק ניט באַניצט — גינגאָלד, גרימצאָרן, שטיפ־קינד, שלימזל, ווידערקול, טענענבוים, וויזלטיר, מאָלצייט, קנס־מאָל.

יידישע פאַמיליע־נעמען (צונויפזאַצן) — זאַלצמאַן, וואַסערמאַן, גרינבערג, גאָלדבערג, ווייצמאַן, שטיינשניידער, פישמאַן, פלייש־מאַן, קאָרנבליט, זינגלבוים.

צונויפזאַצן פון דער נייער צייט — אַרבעטער־קלאַס, אַרבעטער־פּאַרטיי, יידן־פראַגע, מענטשן־רעכט, קלאַסן־קאַמף, אָוונט־שול, פאַכשול, אַרבעטער־פּאָעט, שפּראַך־ווויסנשאַפט, שטימונגס־מענטש, מערוועדט, מערווערטיקייט, מיטלאַלטער, שרייבמאַשין, איבערקערעניש, היימלאָזער, אויפנעמצימער, מיטלפּונקט, אויבערפלאַך, גראָדליניק, מערצאָל, איינצאָל, פאַרשידנאַרטיקייט, צוזאַמענשטעלונג.

◈

ג) צווילינג-אויסדרוקן (פּאַראַלעליזמען)

ס ו ב ס ט א נ ט י ו ו ע — לייב און לעבן, גאָלד און זילבער, שטאָל און אייזן, שטיין און ביין, טאָג און נאַכט, קינד און קייט, קינד און רינד, האָר און נעגל, בלוט און מילך, פּעך און שוועבל, שער און אייזן, אש און בלאָטע, האָב און גאָב, פייער און פלאַם, שריט און טריט, טיר און טויער, טיש און בענק, מויל און אויערן, הימל און ערד, עסיק און האָניק, הענט און פיס, הויט און ביינער, ליידן און פריידן, שאַנד און שפּאָט.

ו ו ע ר ב א ל ע — דונערן און בליצן, קיי און שפּיי, נישט געשטויגן נישט געפלויגן, שווינדלט און גריבלט, ברענען און בראָטן, צו זינגען און צו זאָגן, שטייט און גייט, שאַלטן און וואַלטן, טשאַקנדיק און קנאַקנדיק.

א ד י ע ק ט י ו ו ע — וואויל און גוט, אָרעם און רייך, פּוסט און פּאַס, ברוין און בלאָ, גרין און געל, וואויל און פיין, פראַנק און פריי, שוואַרץ און ווייס, טויט אָדער רויט, יונג און אַלט.

א ד ו ו ע ר ב א ל ע — אַריין און אַרויס, אַהין אָדער אַהער, ווינד און וויי, אָך און וויי, אַזוי לאַנג אַזוי ברייט.

די הויפּטזאַך ביי דער דאָזיקער אַרבעט איז: פאַר יעדן אויסדרוק מוז געשאַפן ווערן א ז א ץ, קאָלעקטיוו אין קלאַס אָדער אינדיווידועל דורך יעדן שילער. אין לעצטן פאַל דאַרף מען אויפמערקזאַם אויסהערן אַלע געשאַפענע זאַצן צו יעדן געגעבענעם צווילינג-אויסדרוק, מען דאַרף פאַרגלייכן די זאַצן און פעסטשטעלן וועלכע פון זיי זענען די געלינגנסטע, און שפּעטער זיי אַריינטראָגן אינעם קלאַס-העפט. אויך ביי ד ע ר אַרבעט דאַרף מען באַוועגן די תלמידים צו ברענגען וואָס מער מאַטעריאַל פון זייערע היימען.

ביי דער אַרבעט איבער די צווילינג-אויסדרוקן דאַרף מען אויך האָבן אין זינען צו שאַפן באַזונדערע גרופּעס פון צווילינג אויסדרוקן סינאָנימישע און אַנטאָנימישע. אַ פּאָר ביישפּילן פון דער גרופּע אַנטאָנימישע פּאָרלעך: אין עסיק און אין האָניק, גוטס און שלעכטס, נישט מילכיק און נישט פליישיק, קללות און ברכות, טאָג און נאַכט, שבת און אין דער וואָכן, הימל און ערד, צו זינגען און צו זאָגן.

ד) אַרבעט איבער נעאָלאָגיזמען

„די וויכטיקסטע אויפגאַבע פונעם דיכטער איז די אַנטשפּרעכנדיקע ניואַנסירונג פונעם אויסדרוק אין פּרט פון זיין געפיל-ווערט. די שוועריקייטן, וואָס ער באַגעגנט — איז ער גובר דורך אַריינפירן פּראָווינציאַליזמען, פרעמדע

אויסדרוקן... אָבער פון די אַלע מיטלען איז דער גאָר וויכטיקסטער, און צו אים קומען אָן די דיכטער צום אָפטסטן, — דאָס איז דאָס שאַפן נ יי ע א ו י ס ד ר ו ק ן. די נייע אויסדרוקן קענען געשאַפן ווערן, כדי איבערצו־געבן א וועלכן עס איז באַגריף, פאַר וועלכן עס פעלט אַ טערמין אין דער גע־געבענער שפּראַך אָדער, כדי צו מאַכן בולטער וועלכן עס איז עמאָציאָנעלן ניואַנס. נישט איינער פון די גוט־געשאַפענע אויסדרוקן האָט זיך אַלגעמיין פאַרשפּרייט און איז אפילו אַריין אין דער געליטיקער שפּראַך, אַנדערע ווידער האָבן באַרייכערט בלויז דעם ווערטערבוך פון דער פּאָעטישער שפּראַך"*).

דעם דאָזיקן באַגריף און געפיל פאַר נייע וואָרטבילדונגען דאַרף דער לערער אומבאַדינגט איינפלאַנצן אין די מוחות פון די עלטערע שילער. אָט איז אַ ביישפּיל, וועלכער קען זיין אַנשוילעך מאַכן דעם ענין פאַר די תלמידים. אין פּרצס אויסגאַבע „יידישע ביבליאָטעק" (1891־1892) איז אָפּגעדרוקט אַ געדיכט פון ראָזע גאָלדשטיין „די יידישע מוזע". לייענען מיר דאָרט אַזוי:

„נאָר ביי'ן איר (מוזע) אין די אויגן... עס ברענט דאָרט אַ פייער,
אַ פייער פון לעבן און מאַכט!...
אָט דאַכט זיך פאַרלאָשן, עס פלאַקערט שוין ווידער און לייכט
אין דער פינצטערער נאַכט."

אין אָט דעם ליד האָט די רעדאַקציע פון דער „יידישער ביבליאָטעק" אין אַ הערה אונטערן טעקסט פאַרטייטשט דאָס וואָרט „מאַכט" — כוח. אפנים, אין יידיש פון יענער צייט האָט מען נישט געברויכט דאָס וואָרט „מאַכט" אַלס זאַכוואָרט, נאָר אויסשליסלעך אַלס ווערב אין דער דריטער פּערזאָן. מ אַ כ ט אַלס זאַכוואָרט איז, הייסט דאָס, געווען דעמאָלט אַ נעאָלאָגיזם. און געווען איז דאָס אין גאַנצן מיט 60 יאָר צוריק!

מיט די שילער דאַרף מען דורכמאַכן אַרבעטן איבער נעאָלאָגיזמען אין אַזאַ ריכטונג:

1) זאַמלען נייבילדונגען אין דער יידישער דיכטונג פון די לעצטע 20־30 יאָר, אַנאַליזירן דעם אָפּשטאַם און דעם אויפטו פון די דאָזיקע נייע וואָרט־בילדונגען. לאָמיר דאָ ברענגען עטלעכע אַזעלכע ביישפּילן:

ערדישע ב ר יי ט ן און ל ע נ ג ן...
ס'איז שווער נישט פאַרגעסן די שאַרפע אַ מ אָ ל ן...
שיק איך פרייד די פלינקע אַ י צ ט ן...
אין נעפּלדיקן ג י ד...
און ווידער רופט און מאָנט דאָס האַרץ מיט ווייטע א ו י ס־
וו ע ל ט ן זיך העפטן.

*) לוציוש קאָמאַרניצקי סטיליסטיקאַ פּאָלסקאַ, ז' 93.

א. פ ע פ ע ר:

אַט ליגט זי די ערד די דאַנעצער
צ ע ק ע ס ט ל ט, צ ע ש א כ ט ע ט, צ ע צ ע כ ט,
מיט שטרענגע צ ע ו ו י ר ע ט ע קלעצער,
מיט הייסע צעצונדענע נעכט.

ד. ה אָ פ ש ט יי ן:

איצט ליגט דיין אַלמעכטיקער שטיינערנער קערפּער
מיט ר ע ר ן פ א ר ו ו אָ ר צ ל ט אין טיף פון דער ערד,
צעשליידערט די אָרעמס,
ג ע ה ו י פ נ ט, ג ע ג אָ ר נ ט,
צ ע ק ע ס ט ל ט, צ ע צ י מ ע ר ט,
אין ג ר ו נ ט ן פאַרשוואַרצט און אין ה ו י כ ן באַשימערט,
מיט קוימענס פאַרשפּיצט און מיט ש א ר פ ן פאַרטורעמט!

א. ל י ע ס י ן:

אויבן ק ו פ ע ר ן הימלען...
עס ג ע ל ט די לבנה...
עס ש אָ ט נ ט וועך דורך...
כ ו א ל י ע ט זיך דער קאָרן...
פאַרקופּערט איז יעדנס געפיל...
אָט פ ו ר פ ל ע ן צאַרט אין מזרח־זייט די ליכטער־עסטאַפּעטן...
ג ל ע ק ל ע ן אויס צום אויפגאַנג מאַנאָטאָן און באַנג די
א ו י ס ג ע ג ר א מ ט ע ו ו יי ט ן...

י ה ו אָ ש:

פון זומערפעדעם ק יי ט ל איך א בריק...
דער רעגן ב יי ט ש ט די גראָז...
די שיף ש אָ ט נ ט שוואַרצע קוימענס...
ש ו א ר צ ל ע ן זיך פון ווייט געשטאַלטן...
האָט ג ע ג ר י ל ט א שפּעטיש קול...
א זומערפויגל ז י ג ז אַ ג ט איבער אים...
איבער די ב א ו ו א ל ד ט ע טאָלן...
ציטערט און פ ל י ט ע ר ט א וואַלד מיט געזאַנגען.

א אינטערעסאַנטע אַרבעט אין דעם געביט קען זיין אַזאַ: געבן די תּלמידים א פּאָר לידער פון ד״ר ש. עטינגער און י. ל. פּרץ — פון איין זייט; און א פּאָר לידער פון א. סוצקעווער, חיים גראַדע אָדער י. גלאַטשטיין — פון דער אַנ־דערער זייט; הייסן די תּלמידים אויסשרייבן אַלע „נעאָלאָגיזמען”, וואָס זיי

געפינען אין די לידער, און די רעזולטאַטן פאַרגלייכן צווישן זיך. דאָס וועט זיין א גוטע געניטונג אויף צו אָבסערווירן די נעאָלאָגיזמען אין דער יידישער פּאָעזיע און אויף צו באַנעמען דעם אַנטוויקלונגס־וועג פון אָט דעם מין וואָרט־שאַפונג אין דער יידישער שפּראַך.

2) דאָס זענען אַלץ נייע וואָרט־בילדונגען, וואָס זענען געשאַפן געוואָרן אין דער פּ אָ ע ז י ע. אָבער נישט ווייניק נעאָלאָגיזמען ווערט געשאַפן אין דער פּרעסע און אין דער פּאָליטישער פּובליציסטיק בכלל. עס ווערן אויך געשאַפן נייע אויסדרוקן אינעם אַלגעמיינעם יידישן ארום. און אָט צו די אַלע לעבעדיקע לעקסישע דערשיינונגען דאַרף מען צוציען די אויפמערקזאַמקייט פון די שילער. אָנהייבן דאַרף מען טאַקע פון דעם לעקסיקאָן פון דער שול גופא, פון איר סביבה און פּראַקטיק. ביי אונדזערע קולטור־באַדינגונגען זענען דאָך אַלע שול־אויסדרוקן — נעאָלאָגיזמען, וואָס זענען אויפגעקומען במשך די לעצטע 40 יאָר... אַזעלכע אויסדרוקן זענען: פּאַרוואַלטער, שול־פּאַרוואַלטער, פּעדאַגאָגישער ראַט, וואַנטצייטונג, לערן־מכשירים, לערנבוך, מאַפּע, קינדער־ראַט, פּילפּעדער אא״וו.

ענדלעך, לאָמיר דאָ פאַרצייכענען אַ געוויסע צאָל פּאָליטיש־געזעלשאַפטלעכע נעאָלאָגיזמען, וואָס האָבן זיך איינגעבירגערט אין יידיש במשך די לעצטע פּאָר צענדליק יאָר: חברשאַפט, אורלויב, איבערגאַנג־פּאָן, אידעישע באַוואָפענונג, אַרבעטביכל, אָנלאָדונג, בעל־גופנטום, וואַלרעכט, ווירטשאַפטלעכער זעלבסט־אויסהאַלט, טראַנספּאָרטלער, לינקער אָפּנייג, לעבעדיקע צייטונג, פּאַרטיי־אָנגעהעריקייט, שעדיקער אא״וו אא״וו.

זאַמלען פון דער פּרעסע און פון דער לעבעדיקער שפּראַך אָט די נייע וואָרטבילדונגען — דאָס איז איינער פון די וועגן, ווי אַזוי צו אַנטוויקלען ביי די שילער זייער שפּראַך־חוש, ווי אַזוי איינפלאַנצן אין זיי דעם באַוואוסטזיין און דאָס געפיל פאַר דער לעבעדיקייט און די שעפערישע פּראָצעסן אין דער שפּראַך, ווי אַזוי צו באַרייכערן און פאַרשענערן זייער וואָרט־אוצר.

3) מען דאַרף אויך אַריינציען די תּלמידים אין פּראָצעס פון זייער אייגענער וואָרט־שאַפונג אין געביט פון נ יי ב י ל ד ו נ ג ע ן. צו דעם צוועק קאָן מען פּראַקטיקירן אַזעלכע מינים אַרבעטן:

ש אַ פ ן ו ו ע ר ב ן פ ו ן ס ו ב ס ט אַ נ ט י ו ו ן: האַמער — האַמערן, פידל — פידלען, לאַגער — לאַגערן, האַלדז — האַלדזן, קלייד — קליידן, בוך — בוכן, לאַנד — לאַנדן.

ש אַ פ ן ו ו ע ר ב ן פ ו ן אַ ד י ע ק ט י ו ו ן: שמאָל — שמעלן, דול — דולן, קראַנק — קרענקען, וואַרעמען, קאַרגן, קילן, שטילן, שטאַרקן; ווייסן, שוואַרצן, לאָמען, גלייכן, רויטלען.

ביי די צוויי אַרבעטן דאַרף מען ציען די אויפמערקזאַמקייט פון די תּלמידים אויף יענע פאַלן, ווען עס קומען פאָר שינויים אינעם וואָקאַל ביים אויסבילדן דעם ווערב: קורץ — קירצן. קאָפּ — קעפּן, פאַלש — פעלשן, קאַלב — קעלבן, טויט — טייטן, זויער — זייערן, ברודער — ברידערן־זיך.

שאַפן ווערבן מיט דער הילף פון פּרעפיקסן: **באַ** — באַגליקן, באַרואיקן, באַהערשן; **פאַר** — פאַרביטערן, פאַרשטיינערן, פאַרזיסן, פאַרוואַלטן; **צע** — צעגלידערן, צעוואַרעמען, צעטרייסלען, צעיאָגן; **אַנט** — אַנטשלאָפן, אַנטהילן, אַנטלויפן, אַנטפאַלן; **דער** — דערציען, דערגאַנצן, דערקלערן, דערווייטערן.

שאַפן ווערבן מיט דער הילף פון פּרעפאָזיציעס: אַרום, צו, אַריין, נאָכ, צוריק, אָן, פונאַנדער וכד׳.

שאַפן ווערבן מיט דער הילף פון סופיקסן: **יק** —בלוטיקן, זינדיקן, רייניקן, נעבעכיקן; **ער** — לופטערן, רייכערן, שלעפערן; **ל** — שלענגלען זיך, קייטלען זיך, קינדלען; **עווע** — פאַרהאַרטעווען, וואָיעווען, ווילדעווען, פאַרדראָטעווען, דערגרונטעווען.

שאַפן ווערבן פון העברעישע סובסטאַנטיוון אָדער אַדיעקטיוון: גנט, סם, כישוף, ספק, חוזק, חשבון, יחוס, יחסן, שדכן, עקשן, וכד׳.

שאַפן סובסטאַנטיוון פון ווערבן.

די דאָזיקע אַרבעט איז שווערער פון די פריערדיקע אָבער עס לוינט זיך און עס איז אינטערעסאַנט דורכצופירן עטלעכע געניטונגען פון דעם מין. אָט זענען אַ פּאָר ביישפּילן פון אַזעלכע אַרבעטן:

לויפן — געלאַף, פאַרלויף, אָנלויפעניש.

העלפן — געהילף, הילף, הילפלאָזיקייט, באַהעלפער, העלפער, מיטהילף.

קלייבן — אָפּקלייב, אויסקלייב, איבערקלייבעניש, איבערקלייבער, געקליבענער.

זעצן — זאַץ, זאַץ, מאַשין, זעצער, זעצעריי, איבערזעצער, איבערזעצונג, פאַרזעצונג, אָנזעץ, פאַרזיצער.

זאָגן — זאָגער, זאָגערקע, אַ זאָג, אָנזאָג, צוזאָג, זאָגעניש.

שאַפן סובסטאַנטיוון מיט די סופיקסן ונג, קייט, שאַפט, טום. דאָס זענען ס׳רוב אַבסטראַקטע ווערטער, און טאַקע דעריבער איז געוואונטשן צו שאַפן אַ וואָס גרעסערע צאָל סובסטאַנטיוון מיט די דאָזיקע סופיקסן.

ח. ש. קאַזדאַן

ה) וואָרטגעניטונגען

דער פּוילישער פּעדאַגאָג יאַן בילינסקי שרייבט אין זיין העכסט אינטערעסאַנטן הילפבוך פאַרן לערער*) וועגן אָט דעם מין אַרבעט:

„וואָרט־געניטונגען זענען אין דער דידאַקטיק פון דער מוטער־שפּראַך פאַרהעלטנישמעסיק אַ פרישע דערגרייכונג. ביז נישט לאַנג האָט מען געהאַלטן, אַז דורכן א י נ ה א ל ט, וועלכער ווערט דערלערנט מיט דער הילף פון שפּראַך, וואַקסט אַזוי צו זאָגן אויטאָמאַטיש אויך דער אָרגאַן, וואָס דינט צום אויסדריקן דעם דאָזיקן אינהאַלט — די ש פּ ר א ך; אַז רעדנדיק אין דער געגעבענער שפּראַך אויף די לעקציעס פון יעדן קענטשטאַנד וועגן פאַרשידנאַרטיקע ענינים, לייענענדיק אין דער דאָזיקער שפּראַך דאָס, וואָס אַנדערע האָבן געשריבן וועגן די ענינים, פאַרפעסטיקט מען אויך דערמיט די ריין פאָרמעלע, טעכנישע אַזוי צו זאָגן פעיקייט אויסצודריקן זיך. אָבער אַזאַ קוק איז נאָר טיילווייז ריכטיק. רעדנדיק, אַנטוויקלט זיך בלי־ספק דערמיט אַליין די שפּראַך, אָבער ווילן מיר וואָס מער דעם פּ א ס י ו ו ן שפּראַכפאַרמעג, וואָס האָט זיך אָנגעזאַמלט אינעם שילערס זכרון דאַנק זיין קומען אין באַרירונג מיט פאַרשידענע ענינים דורך דער פאַרמיטלונג פון דער שפּראַך, פאַרוואַנדלען אין אַן אַ ק ט י ו ו ן שפּראַכפאַרמעג, אַזאַ וואָס זאָל צו יעדן מאָמענט, ווען דאָס פאָדערט זיך נאָר, זיך שטעלן צו דינסט פּינקטלעך און טרעפלעך; ווילן מיר אויסבילדן אַ שטענדיקע שפּראַכלעכע גרייטקייט ביים שילער, — דעמאָלט מוז מען אויך באַזונדער פאַרנעמען זיך מיטן וואָרט ווי אַזעלכן, נישט נאָר פון שטאַנדפּונקט פונעם זאַץ צי פון דער פלעקסיע, דעמאָלט מוז מען פירן אינעם וואָרט־באַטייט־געביט ציל־באַוואוסטע און סיסטעמאַטישע איבונגען".

אין די לעצטע יאָרן פאַרן קריג האָבן אָט די וואָרט־איבונגען אָנגעהויבן זיך איינצובירגערן אין דער צישאָ־שול. זיי פיגורירן אינעם יידיש־פּראָגראַם פון דער צישאָ, וועגן זיי איז גערעדט געוואָרן אַ סך אויף די קאָנפערענצן פון די יידיש־לערער, מען האָט וועגן זיי געשריבן אין די פּעדאַגאָגישע צישאָ־זשורנאַלן.

ווי שטעלן מיר זיך פאָר דעם כאַראַקטער פון די דאָזיקע איבונגען? ווי דאַרף אויסזען זייער מעטאָדיק?

עס רעדט זיך וועגן וו אָ ר ט ג ע נ י ט ו נ ג ע ן, נישט וועגן טעקסטן־אַרבעט, נישט וועגן אַרבעט איבער ליטעראַרישע פראַגמענטן, נאָר בפירוש איבערן וואָרט, איבערן איזאָלירטן וואָרט, וואָס איז אַ באַשטאַנדטייל פונעם ווערטערבוך. מ'קען אויסנוצן צוליב דער דאָזיקער אַרבעט די נאַטירלעכע געלעגנהייטן ביי די לעבעדיקע געשפּרעכן אין קלאַס. מ'קען אויך שעפּן דעם שטאָף

*) Jan Bilinski — *Cwiczenia Slownikowe,* 1937, p. 8-9

פאַר די וואָרטגעניטונגען פון געלייענטן און באַאַרבעטן קלאַס־מאַטעריאַל. אַזוי, למשל, ווען מען לערנט וועגן קוילן און זאַלץ, אָדער וועגן שול, דאָרף, — קען מען דעמאָלט זאַמלען אַלע ווערטער אַרום יעדער פון די טעמעס — אין פאַר־שידענע קאָמבינאַציעס און אופנים. דאָס וועט הייסן אַזוי: לאָמיר צונויפזאַמ־לען אַלע הויפּטווערטער אין שייכות מיט דער טעמע „קוילן"; לאָמיר צונויפ־זאַמלען אַלע צייטווערטער אין שייכות מיט דער טעמע „דאָרף" וכד'. עס גייט, הייסט עס, טאַקע בפועל־ממש וועגן אָנזאַמלען גרעסערע זאַפּאַסן ווערטער, אַנטשפּרעכנד צו דער געגעבענער שטופע פון דעם שילערס שפּראַך־אַנטוויקלונג. דאָס זענען געניטונגען, וועלכע לאָזן זיך פּראַקטיקירן סיי אין צווייטן קלאַס, סיי אין זיבעטן, און אַפילו אין מיטלשול; מען קען פירן די דאָזיקע געניטונגען סיי שריפטלעך, סיי מינדלעך, — אין דער לעצטער פאָרעם קענען זיי האָבן זייער אַ לעבעדיקן כאַראַקטער.

אָבער מען דאַרף זיך אָפּגעבן אַ חשבון, אַז עס איז נישט אויסצומיידן ביי דעם דאָזיקן מין אַרבעט אויך וואָרט־איבונגען אין איזאָלירטע, אַזוי צו זאָגן, געביטן, ריין אַבסטראַקטע, טאַקע מעשה געניטונג. אָפּהיטנדיק זיך פאַר דער געפאַר פון מעכאַנישקייט און סתם קאַטאַלאָגיזירונג, אַריינטראָגנדיק אין דער אַרבעט וואָס מער צילבאַוואוסטקייט און קלאָרע פאַרשטענדעניש, אָנפילנדיק די אַרבעט מיט ליבע צו דער מוטער־שפּראַך, — קען מען אַפילו אָט די אַבסטראַקטע אַרבעטן פאַרוואַנדלען אין אַ לעבעדיקע און אינטערעסאַנטע באַשעפטיקונג. פאַרשטייט זיך, מ'טאָר נישט אָפּגעבן אויף די וואָרטגעניטונגען קיין גאַנצע שעה, נאָר מ'דאַרף פאַר זיי „אָפּרייסן" פון מאָל צו מאָל אַ וועלכע 10־15 מינוט.

* * *

די אַמעריקאַנער שול גיט אָפּ אויף אָט דעם מין וואָרט־געניטונגען זייער אַ סך צייט און אויפמערקזאַמקייט. אין דער אויסגאַבע פאַר ניו־יאָרקער לערער א. נ. „קאָמפּאָזיציעס" *), וואָס באַהאַנדלט די קלאַסן 7־9 פון עלעמענטאַר־שול און פון דער יינגערער הייסקול, — איז אָפּגעגעבן זייער אַ סך צייט און דע־טאַלע אָנווייזונגען אין דעם פּרט. אינעם פּראָגראַם פון יעדן קלאַס איז דאָ אַ באַזונדערע אָפּטיילונג א. נ. „וואָקאַבולאַר", און עס ווערט דאָ פאָר־לאַנגט פונעם לערער „צוגעוואוינען די תלמידים זיי זאָלן פּאָרזיכטיק מאַכן זייער אויסוואַל פון ווערטער, — אַ באַזונדערע אויפמערקזאַמקייט בנוגע די ווערבן, אַדיעקטיוון, אַדווערבן און קרובהשע ווערטער". פאַר יעדן קלאַס ווערט

*) *Course of Study in Composition — Elementary and Junior High* Schools, Board of Education, City of New York, p. p. 70.

אָנגעגעבן אַ רשימה א. נ. „קלאַס־וואָקאַבולאַר", וואָס באַשטייט אַן ערך פון 160־150 ווערטער (ווערבן, אַדיעקטיוון, סובסטאַנטיוון, קאָנעקטיווס) און עס ווערט רעקאָמענדירט דורכצואַרבעטן די דאָזיקע ווערטער אויף אַזאַ אופן: „דערמוטיקט דאָס באַנוצן די אָפּשטאַם־פאָרמען פון די אויסגערעכנטע ווערטער". אַחוץ אָפּטייל פון „וואָקאַבולאַר" ווערט פאַר יעדן קלאַס אויך אָנגעגעבן: 1) אַ 10 ווערטער אויף איינצוחזרן זייער אַרויסרעדן; 2) אַ 10 ווערטער מיט זייערע אַנטאָנימען; 3) אַ 10־15 ווערטער מיט זייערע סינאָנימען; 4) 10 פראַזעס פון אידיאָמאַטישן כאַראַקטער. אמת, דערביי ווערט אָנגעמערקט: „די אַנטאָנימען, סינאָנימען און פראַזעס ווערן דאָ אַריינגעפירט פשוט כדי צו הייבן די פאַרשידנאַרטיקייט פון אויסדריקן זיך. קיין שום פאָרמעלע באַגרענעצונג אין די באַטייטן ווערט דאָ נישט געמיינט".

וואָס שייך דעם עצם אַריינפירן די וואָקאַבולאַר־מוסטערן, ווערט פאָרגעלייגט—, אַלס אַ מיטל צו פאַראייינהייטלעכן דעם פּלאַן פון דער וואָקאַבולאַר־אַרבעט אין קלאַס— צו נוצן די אויסגאַבעס פון ליטעראַטור־לימוד, און זייערע טעמעס זאָלן דינען ווי דער מעדיום אויף אַריינצוברענגען די פאָרגעשריבענע ווערטער.

די דאָזיקע אַלע פאָרשריפטן און אָנווייזונגען ליידן בפירוש פון פאָרמאַליזם און פּעדאַנטיזם, זיי קענען לייכט ברענגען צו מעכאַנישקייט אין שפּראַך־לימוד. עס איז נישטאָ קיין שום דערקלערונג פאַרוואָס קומען אין דער רשימה דווקא ד י ווערטער און נישט קיין אַנדערע, פאַרוואָס דווקא ד י סינאָנימען און אַנטאָנימען און נישט קיין אַנדערע. ווייטער, אויב צופּאַסן זיך צום לייענמאַטעריאַל פונעם ליטעראַטור־לימוד, איז דאָך אַוודאי אַ קשיה, פאַרוואָס דווקא ד י ווערטער און נישט קיין אַנדערע: קענען דאָך פאַרשידענע לערער נוצן פאַרשידענע לערן־ און לייען־ביכלעך אין קלאַס, — וועט דאָך ממילא דער וואָקאַבולאַר זיין ביי יעדן לערער אַן אַנדערער.

נישט געקוקט אויף די אַלע ספקות, האָב איך דאָך געהאַלטן פאַר נוצלעך צו באַקענען אונדזערע לערער מיט אָט דעם טיפּ אַרבעט. די לעצטע ווערט דאָ טעאָרעטיש באַגרינדעט אין די ווייטערדיקע ווערטער:

„אין אַ באַריכט וועגן די עקספּערימענטאַלע שולן (1924—25) ווערט געמאַכט אַזאַ פעסטשטעלונג: במשך פון אונדזערע טעסטירונגען האָבן מיר אָביעקטיוו באַוויזן דאָס וואָס מיר ווייסן אַלע, אַז זייער אַ סך פון אונדזערע קינדער זענען שרעקלעך אָפּגעשטאַנען אין וואָקאַבולאַר... מיר האָבן געהאַלטן פאַר גאַנץ זיכער, אַז די תלמידים כאַפּן אויף דעם באַטייט און דעם באַנוץ פון די ווערטער אַדאַנק זייער לייענען, אַדאַנק זייער אויסלייג־אַרבעט און אַנדערע אַקטיוויטעטן. אַזאַ אַרט פּולקאָמענקייט פאַרבלייבט אָבער נאָר אַן אויפ־

דיכטיקער וואונטש בנוגע אַ גרויסן טייל פון אונדזערע שילער, בעיקר די וואָס קומען פון היימען וואו עס ווערן באַנוצט פרעמדע שפּראַכן... די באַריכטן פון די עקספּערימענטאַלע שולן ווייזן אין דעם פּרט, אַז דאָרט וואו עס ווערן גע־מאַכט געוויסנהאַפטע, ענערגישע און סיסטעמאַטישע באַמיונגען צו באַקענען די תלמידים מיט די וויכטיקערע ווערטער אין דער שפּראַך, ווערט יאָ דערגרייכט אַ פאַרגרעסערונג פונעם וואָקאַבולאַר און עס באַמערקט זיך אַ פאַרבעסערונג אין די לייען־פעיקייטן און אינטעליגענץ־ניוואָ. כדי מיטצוהעלפן אָט די „גע־וויסנהאַפטע, ענערגישע און סיסטעמאַטישע באַמיונגען צו באַקענען די תלמידים מיט די וויכטיקערע ווערטער אין דער שפּראַך", זענען צוגעגרייט געוואָרן פעסט־באַשטימטע קלאַס־וואָקאַבולאַרן. די ניצלעכקייט פון די ווערטער איז פעסטגע־שטעלט געוואָרן אויפן גרונט פון ט אָ ר נ ד י י ק ס ווערטער־ליסטע. מיט אַ צווייטן אומשטאַנד האָט מען זיך שטאַרק גערעכנט ביים אָפּקלייבן און גרופּירן די ווערטער — דאָס איז די קאָרעלאַציע מיט די אַלערליי לעבנס־אַקטיוויטעטן פונעם תלמיד, און אויך מיט די אַנדערע לימודים אין קלאַס. אין דער זעלבער צייט איז אויך גענומען געוואָרן אין באַטראַכט די „שאַטירונג" אָדער די ניצ־לעכקייט פון די ווערטער ביי פאַרשידענע קאָמבינאַציעס אין יעדן קלאַס. דאָס דאַרף העלפן צו באַוואָרענען דאָס אָפטע באַנוצן פון די ווערטער־קאָמבינירונגען, כדי צו מאַכן די ווערטער פאַר אַן אינטעגראַלן טייל פונעם קינדס וואָקאַבולאַר אין אַ מינימום צייט. עס ווערט רעקאָמענדירט מען זאָל ניצן אַ געוויסן פאַר־איינהייטלעכטן „הינטערגרונט" — אלס יסוד ביים אונטעריכטן די וואָקאַבולאַר־אַרבעט... אַ צאָל פאַקטן וואָס באַזירן זיך אויף אַזאַ מין „הינטערגרונט" גיט די אויסגעצייכנטע געלעגנהייט צו באַנוצן וואָקאַבולאַר־גרופּעס: לעבנסיטואַציעס פון אַ געוויסן מאָמענט, ווי למשל, זומער אויפן קעמפּ, אַ געאָגראַפישע נסיעה, אַ היסטאָרישע באַוועגונג, אָדער אַ לעבעדיקע געשיכטע אַרויסגענומען פון דער ליטעראַטור וואָס איז באַשטימט פאַרן געגעבענעם קלאַס. — דאָס אַלץ שאַפט דעם יסוד ביים לערנען און וועקט צו שעפערישער קאָמפּאָזיציע. דאָס מיינט נישט, פון דעסט וועגן, אַז די אַלע רעקאָמענדאַציעס שליסן אויס דאָס באַניצן פון אַנדערע מאַטעריאַלן אַלס אַ באַזיס אַריינצופירן געוויסע ווערטער... עס איז נישט די כוונה (פון די וואָקאַבולאַר־רשימות), אַז די אַרבעט איבער דער באַ־רייכערונג פונעם וואָקאַבולאַר דאַרף זיך נישט אַנדערש באַגרענעצן מיט אָט די ווערטער פון די רשימות. אין יעדן קלאַס דאַרף לכל הפּחות נאָך אַמאָל אַזוי פיל ווערטער אַרויסקומען פונעם לייענען, פון די באַשעפטיקונגען און פון די ספּע־ציעלע אינטערעסן פון די תלמידים, און די דאָזיקע ווערטער דאַרפן ווערן אַ טייל פון תלמידס ווערטערבוך. ביי דער אַרבעט איבער מינדלעכער און שריפט־

לעבער קאָמפּאָזיציע דאַרף דער שילער טרענירט ווערן, ער זאָל דערפילן די קראַפט פונעם לעבעדיקן, ספּעציפישן אָדער עקזאַקטן וואָרט" *).

אַזוי שטייט די זאַך ביי לייטן. ביי אונדז האָט מען זיך דערוויייל נאָר עטוואָס באַשעפטיקט מיטן וואָקאַבולאַר פאַרן אָנהייבער־קלאַס (זע די אויסגאַבע פון ייוואָ אונטער דעם נאָמען, ניו־יאָרק, 1944). וואָס נוגע דעם וואָקאַבולאַר פון די עלטערע קלאַסן, זענען קיינע פאָרשונגען און קיין שום רעקאָמענדאַציעס ביי אונדז נישט בנמצא. עס קומט אויס, אַז יעדער לערער דאַרף די זאַך פּסקנען פאַר זיך אַליין. אָבער דאָס וואָס עס פעלט ביי אונדז די קאָלעקטיווע אויספאָר־שונג פון אָט די פּראָבלעמען, דאָס באַפרייט נישט דעם לערער־יחיד פון דער פליכט דורכצופירן די דאָזיקע וואָקאַבולאַר־אַרבעט אויסגעהאַלטן און סיסטע־מאַטיש. יעדער לערער דאַרף פון פאָרויס זיך אָנמערקן די רשימה פון העברעישע ווערטער, פון צונויפזאַצן, פון צווילינג־אויסדרוקן און פון נייבילדונגען, וועלכע ער האַלט פאַר נויטיק, אַז זיין געגעבענער קלאַס זאָל זיך עס איינשאַפן, איינ־אייגענען במשך פון געגעבענעם לערניאָר. די דאָזיקע רשימות דאַרפן נישט זיין צו גרויס, אָבער אויך נישט צו קליין. און אָט די רשימות ווערטער זאָל טאָקע דער לערער דורכמאַכן מיטן קלאַס במשך פון יאָר. דער צוועק פון די צאָלרייכע ביישפילן, וועלכע איך גיב דאָ אינעם איצטיקן קאַפּיטל, איז טאַקע — צו העלפן דעם לערער זיך קלאָר מאַכן דעם כאַראַקטער פון זיין אַרבעט איבער דער וואָרט־געניטונג און העלפן אים צוזאַמענשטעלן די אָנגערופענע רשימות. די לעצטע דאַרפן, פאַרשטייט זיך, אויך אַריינגעמען דעם מאַטעריאַל, וואָס איז אָנ־געגעבן דאָ אין בוך אין די קאַפּיטלעך וועגן סינאָנימען, אַנטאָנימען, עפּיטעטן, פאַרגלייכן.

וועט דער לערער געדענקען צו גיין פון לייכטן מאַטעריאַל צו שווערן; וועט ער געדענקען נישט איבערצולאָדן די רשימות און נישט אַרויפלייגן אויף די שוואַכע פּלייצעס פון די תלמידים קיין צו גרויסע און צו שווערע אויפגאַבעס, ד"ה ער וועט פאַר יעדן קלאַס אַרויסכאַפּן דעם מאַטעריאַל וואָס איז פאַר אים צוגעפּאַסט; וועט ער דורכמאַכן די גאַנצע אַרבעט פּאַמעלעך, סיסטעמאַטיש, אָן פּעדאַנטישקייט; וועט ער פועלן, אַז די שילער זאָלן טון די דאָזיקע אַרבעט מיט אויפריכטיקן אינטערעס, אין פולער באַוואוסטזיניקייט און אָנערקענונג, און נישט מעכאַניש און אויטאָמאַטיש; — דעמאָלט קען דער לערער זיכער זיין, אַז דער לימוד וועט ברענגען גוטע רעזולטאַטן און ער וועט ווירקלעך באַרייכערן דעם לעקסיקאָן פון די תלמידים.

און גאָר באַזונדערס דאַרפן עס געדענקען די לערער פון די שולן אין די

*) דאָרט, ז"ז 11־12.

אַמעריקאַנער לענדער, וואו די קינדער קומען אין שול מיט דער מינימאַלער צונגען־ייטקייט אין דער יידישער שפּראַך. באַרייכערן דעם לעקסיקאָן פון אָט די תּלמידים בהדרגהדיק, סיסטעמאַטיש, אויף אַ קענטיקן אופן — דאָס מיינט געווינען די דאָזיקע קינדער דערציעריש, נאַציאָנאַל, קולטורעל. אָבער דאָס קען דערגרייכט ווערן נאָר דעמאָלט, ווען מיר וועלן די וואָרט־געניטונגען נישט איזאָלירן ווי אַ מעכאַנישע דריל־אַרבעט, נאָר זיי האַלטן איינגעשלאָסן אין די ראַמען פון דער גאַנצער שפּראַך־אַרבעט, מאַכן זיי פאַר אַן אָרגאַנישן טייל אירן. עס זאָל זיך נישט אָפּטון אויך פון ד ע ר אַרבעט דער גייסט פון שע־פערישקייט און אינטויציע.

***

צום סוף לאָמיר אָנמערקן מוסטערן פון איינצלנע אייגנטלעכע געניטונגען איבערן וואָרט:

1) שאַפן אַרום אַ געגעבענעם וו אָ ר ט אַלע מעגלעכע הויפּט־ווערטער, צייטווערטער, אייגנשאַפט־ווערטער וכד׳.

2) וועלכע צייטווערטער לאָזן זיך באַנוצן בנוגע דעם וואָרט „וואַסער"? (גיסט זיך, רינט, פּאַרפּלייצט, טרינקען, רוישט, לויפט; איז וואַרעם, קאַלט, שמוציק, קרישטאָלריין; פּרישט אָפּ, וואַשט, רייניקט אא"וו).

3) צונויפשטעלן ווערטערנעסטן פון שטאַמווערטער און זייערע פאַרשידנ־אַרטיקע אָפּבילדונגען (האַלץ, העלצער, הילצערנער, געהילץ, האַלץ־הענדלער; קראַנק, קראַנקהייט, אַ קרענק, קרענקלעכער, קראַנקנהויז, קראַנקשאַפט אא"וו).

4) צוטראַכטן פאַרגלייכונגען צו געגעבענע ווערטער: שיין, ליכטיק, שטיל, קלוג וכד׳.

5) רוף אָן אַלע קאָלירן און זייערע ניואַנסירונגען.

6) רוף אָן אַלע מינים קולות, וואָס דער מענטש גיט אַרויס פון זיך.

7) רוף אָן אַלע באַוועגונגען, וואָס דעם מענטשס קערפּער מאַכט.

8) רוף אָן אַלע באַוועגונגען פון די פיס, הענט, קאָפּ.

9) רוף אָן אַלע מעגלעכע טוּונגען, וואָס מען פירט אויס מיט די הענט.

10) שטעל צונויף אַ רשימה פון אַלע ווערטער, וואָס האָבן אַ שייכות צו אַ באַן (צוג).

11) באַצייכענען אַלערליי שטימען.

12) באַצייכענען אַלערליי פאָרמען פון קעגנשטאַנדן.

13) וועלכע צייטווערטער ווערן באַנוצט אין צוזאַמענהאַנג מיטן אויג.

14) אָנרופן אַלע טיילן פון אַ בוים, שטול, אויטאָ, וואָגן, בוך, צייטונג.

15) ווי אַזוי באַצייכנט מען אַלע מינים רעדן פון אַ מענטשן און זיין באַווירקן אַנדערע מיט רעדן.

16) וועלכע געפילן לעבט אַלץ איבער אַ מענטש?

17) אָנרופן די אויסערלעכע אויסדרוקן פון כעס, פרייד.

18) צייטווערטער און אייגנשאַפט־ווערטער אין שייכות מיט זון, וואָלקנס, הימל, פרילינג.

19) אַלע מינים געביידעס און זייערע טיילן.

20) ארבעט איבער מאָדיפיצירונגען פון ווערטער מיט דער הילף פון פרע־פיקסן; למשל: שטעל צונויף אַ רשימה פון ווערבן, סובסטאַנטיוון און אַדיעק־טיוון — ווי מעגלעך אַלע פונעם זעלבן שורש — מיט די פרעפיקסן און פרעפּאָזיציעס צו, אויס, גע, אומ, דער, פאַר, אַרויס, איבער, באַ; ביי; פונאַנ־דער, אָנ, צוריק, נאָכ, אַראָפּ.

די אַרבעט וועט אויסזען אַזוי:

פרעפיקס דער

ווערבן: דערקלערן, דערציען, דערבאַרעמען, דערוווערבן, דערציילן, דערגרייכן, דערנידעריקן, דערשיינען, דערמאָנען, דערהאַלטן, דערוואַרטן, דער־לויבן, דערמוטיקן, דערמונטערן, דערנענטערן, דערנערן, דערקענען, דערקוויקן.

אַדיעקטיוון: דערציער, דערציילער, דערגרייכער, דערנערער אא"וו.

סובסטאַנטיוון: דערקלערונג, דערציונג, דערבאַרעמונג, דער־ציילונג, דערלויבעניש אא"וו.

ביים פרעפיקס **גע** קאָן מען אויסטיילן אַבסטראַקטע סובסטאַנטיוון באַ־זונדער און קאָנקרעטע סובסטאַנטיוון באַזונדער. ביים פרעפיקס **אומ** איז גוט דורכצופירן אַן אַרבעט איבער אַדיעקטיוון. ביי די אַלע אַרבעטן דאַרף דער לערער יעדער מאָל דורכטראַכטן די זאַך, און נאָך בעסער — אַליין דורכמאַכן פאַר זיך די אַנטשפּרעכנדיקע אַרבעט.

21) אָנרופן אַלע ווערטער, מיט וועלכע מיר באַצייכענען אַ צאָל, מאָס: ציפער, סומע, סכום, מיספּר, כמות, באַטרעף, סך־הכל; מאָסשטאַב, מאָסע; מענגע, פּאַק; גרייס, פאָרמאַט, לענג, הייך, גרעב, ברייט; אומגעפער, אַן ערך.

22) אָנרופן אַלע ווערטער, וואָס באַצייכענען גרויסקייט: אימ־פּאַזאַנט, היפש, וואַגיק, קאָלאָסאַל, גראַנדיעז, געוואַלדיק, אומגעהייער, גוזמאַ־דיק, אימפּאָנירנדיק, אומבאַשרייבלעך, אומגלייבלעך, אָן אַ פאַרגלייך.

23) אָנרופן אַלע נעמען, וואָס באַצייכענען זאַמלונגען פון מענטשן: צוזאַמענפאָר, צוזאַמענקום, קיבוץ, קבוצה, גרופּע, מאַסע, פאַרזאַמלונג, אסיפה, קאָנפערענץ, קאָנגרעס, זיצונג, קהל, ציבור, געמיינדע; עולם, כלל, פּובליקום, המון, קרייז, געזעלשאַפט, חברה, שבט.

24) אָנרופן אַלע נעמען, וואָס באַצייכענען צ י י ט: סעזאָן, לערנצייט, לערניאָר, שוליאָר, יאָרצייט, פויזע, הפסקה, בין הזמנים, פריער, שפּעטער; פּעריאָד, תקופה, דור, גענעראַציע, מינוט, שעה, חודש, מעת־לעת; נעמען פון טעג, חדשים, צייטן פון יאָר, ראש חודש.

25) אויף דעם זעלבן שטייגער קען מען זאַמלען די ווערטער ארום די באַגריפן: טאָג, נאַכט, געגנט, וואוינונג, געביי, מעבל, באַוועגונג, אייזנבאַן; שיף, אויטאָ, ווינט, יבשה ,קרוב, באַקן, קאָכן, כלים; עסן; קלאַנג; פּאָסט; טעלע־פאָן, ראַדיאָ, שפּראַך, דרוק, געזונט, קראַנקהייט, באַשעפטיקונג, קינדערשפּיל; שניידעריי, שוסטעריי, יום־טוב, רעליגיע.

פאַר די אַלע מינים אַרבעט קען דער לערער זייער גוט אויסנוצן נ. סטוטש־קאָווס „אוצר פון דער יידישער שפּראַך". דער לערער דאַרף אָבער זיין אָפּגע־היט און נישט אַריינברענגען קיין לאָקאַליזמען אָדער אַנדערע נישט געברויכ־לעכע ווערטער, מיט וועלכע סטוטשקאָווס טעקסט איז איבערגעפּילט.

ז) אַרבעט איבער אידיאָמאַטישע פראַזעס

דאָס זעלבע וואָס מיר האָבן אויבן געזאָגט וועגן סיסטעמאַטישער, דורכ־געטראַכטער אַרבעט איבער העברעיזמען, ספּיטעטן אא"וו און אויך וועגן די וואָרטגעניטונגען, — קאָן אויך געזאָגט ווערן וועגן א י ד י אָ מ אַ ט י ש ע פ ר אַ ז ע ס. יעדער לערער דאַרף זיך אָנמערקן אַ געוויסע צאָל פראַזעס, וועלכע ער וויל איינשאַפן דאָס יאָר ביי זיינע תלמידים, — און אָט די דאָזיקע צאָל פראַזעס דאַרף ער סיסטעמאַטיש דורכאַרבעטן מיטן קלאַס. די דאָזיקע צאָל פראַזעס דאַרף זיין 15־30 אַ יאָר; וואָס אַ העכערער קלאַס, אַלץ גרעסער די צאָל אידיאָמאַטישע פראַזעס במשך פון יאָר.

כדי צו פאַרלייכטערן דעם לערער און אים געבן אַ מעגלעכקייט פון אָפּ־קלייב, גיבן מיר דאָ אַ גרעסערע צאָל אַזעלכע אידיאָמאַטישע פראַזעס, מיט וועלכע די שפּראַך פון די תלמידים דאַרף באַרייכערט ווערן. די דאָזיקע רשימה פון אידיאָמאַטישע פראַזעס פּרעטענדירט נישט אויף אויסגעפאָרשטקייט און וויסנשאַפטלעך־פּעדאַגאָגישן אַנאַליז. עס איז בלויז אַ זאַמלונג פון אויסדרוקן, וואָס זענען שטאַרק אָנזעעוודיק און חשוב אין דער גערעדטער און ליטעראַרי־שער שפּראַך, — און דעריבער איז, לויט מיין מיינונג, זייער איינשאַפונג און איינאייגענונג ביי אונדזערע תלמידים — זייער וויכטיק און דורכאויס גע־וואונטשן.

פון אָט דער גרויסער רשימה פראַזעס, וואָס איך גיב דאָ, וועט יעדער־

לערער לייכט קענען אַרויסנעמען די פּראָזעס און אַזוי פיל, ווי ער האַלט עס פאַר נויטיק און צוגעפּאַסט צו זיין געגעבענעם קלאַס אינעם געגעבענעם לערניאָר.

רשימה פון אידיאָמאַטישע פּראַזעס.

ווי עס ווייזט אויס. — ביי מיר קומט אויס. — אַראָפּשלינגען אַ ליגן. — דערציי‏ל נישט קיין מעשׂיות. — גיי שריי חי וקים. — קוק מיר גלייך אין די אויגן אַריין. — אַ קשיה אויף אַ מעשׂה. — דער גוטער יאָר ווייס אים. — איין גאָט אין הימל ווייס. — ער איז געפאַלן אויפן שׂכל, אויף אַ המציאה. — ווי קומט די קאַץ איבערן וואַסער. — די אויגן קריכן אים פון קאָפּ אַרויס. — הלוואי פון דיין מויל אין גאָטס אויערן. — אם ירצה השם. — דער חלף ליגט אויפן האַלדז. — הלוואי זאָל איך ליגן זאָגן. — קיין פינגער אין מויל דאַרף מען אים נישט אַריינלייגן. — דער קאָפּ האָט אים נישט אויסגעדאַרט. — אַראָפּ פון מאַרק. — עס גייט גוט ווי געשמירט. — די מזל ברכה איז אין דעם אַריין. — אַ נס איז אים געשען. — אַ נאַר פון באָד אַרויס. — עס בייסן אים די הענט. — ער איז אַליין אויף זיך אַ גזלן. — ווי האַלט עס מיט אים? — קוים וואָס די נשמה האַלט זיך אין אים. — זיין שעה האָט געשלאָגן. — דער כעס איז מיר אָפּגעגאַנגען. — עס איז מיר אַראָפּ אַ שטיין פון האַרצן. — קיין גרעסערע דאגה זאָלט איר נישט האָבן. — די וועלט איז נאָך נישט אונטערגעגאַנגען. — הלוואי אויף שׂמחות. — ער קען איבעררעדן אַ שטיין. — עס גייט אים מיט דער פּוטער אַראָפּ. — אַ סך זמירות און ווייניק לאָקשן. — גיי זוך דעם פאַראַיאָריקן שניי. — פון דעם מעל וועט שוין קיין ברויט נישט זיין. — מען האָט אים געקוילעט אָן אַ מעסער. — עס גייט נישט, כאָטש צערייס זיך. — כאָטש לייג זיך און שטאַרב. — אַן אומגליק האָט אים געטראָפן. — אַז ס'איז שוין געקומען צו רייד... — אנטקעגן דעם וואָס איר זאָגט... — אַלע מאָנטיק און דאָנערשטיק. — ער האָט אַ חזקה אויף דעם. — ווי גאָט האָט געבאָטן. — עס איז אַ יושר גדול. — ער איז צו גאָט און צו לייט. — הייב זיך מיט אים נישט אָן. — אַ סוד פאַר גאַנץ בראָד. — צעלייגן אויף טעלערלעך. — מאַכן אַ צימעס פון דעם. — אויף זיינע רייד איז נישטאָ וואָס צו בויען. — עס האָט קיין פּנים נישט. — וואָס איך האָב אויפן האַרצן וועל איך אויסלאָזן צו דיין קאָפּ. — ער האָט אים געמאַכט מיט דער בלאָטע צוגלייך. — מען טראָגט אים אויף די הענט. — לא מיט אַן אלף. — עס הייבט זיך נישט אָן. — האָט נישט קיין פאַריבל. — זאָגט זי טאָג, זאָגט ער נאַכט. — מיטן שענסטן כּבוד. — אויף דער הייסער מינוט. — אַ דונער האָט אים געטראָפן. — ער האָט פאַרלוירן דעם קאָפּ, דאָס לשון. — האָר און נעגל שטעלן

זיך קאַפּויר. — ער ווייזט אַ פייג אין קעשענע. — עס וועט אים גלאַט נישט אָראָפּ. — איך וועל אים געבן, אז ער וועט דערזען די וועלט און יענע וועלט. — עס וועט אים ווערן פינצטער אין די אויגן. — איך וועל אים ווייזן ווער עלטער איז. — מורא ווי פאַרן פּאַראַיאָריקן שניי. — מיט אַ געזונטן קאָפּ אין אַ קראַנקער בעט. — עס איז מיר אַנטפאַלן דאָס געזונט. — דערשראָקן אויף טויט. —

מעטאָדיק פונעם גראַמאַטיק־לימוד

א) צי דאַרף מען לערנען גראַמאַטיק?

זינט עס האָבן גענומען אַריינדרינגען אין דער שול־און דערציונג־אַרבעט די נייע אידייען וועגן פרייהייטלעכע מעטאָדן פון דערציען דאָס קינד, פון אַריינציען די תּלמידים אין פאָרשערישע און אָבסערווירנדיקע אַרבעט, פון אָפּ־זאָגן זיך פון די וועגן פון קנעלן און דרילעווען, — איז אויך געקומען אַן איבערשאַצונג וועגן די צילן און מעטאָדן פון לערנען גראַמאַטיק אין פאָלקשול און מיטלשול. מע האָט גענומען פאָרשן און עקספּערימענטירן און עס איז געקומען אַ גרויסע אַנטוישונג אין די ביז־אַהעריקע מעטאָדן פון לערנען פאָרמעל די גראַמאַטיק — אויספירן איזאָלירטע געניטונגען איבער סינטאַקס און עטי־מאָלאָגיע, דורכפירן אַנאַליזן איבערן פּשוטן און קאָמפּליצירטן זאַץ, אאַ״וו. עס האָט גענומען פאַרשווינדן דער נאַאיווער גלויבן, אַז מיט דער הילף פונעם גראַ־מאַטיק־לימוד בעסערט מען אויס די קאָרעקטקייט, פּינקטלעכקייט און „גוטס־קייט״ פונעם תּלמידס רעדן און שרייבן. מע האָט אויפגעהערט גלויבן אינעם כּוח פון די גראַמאַטיקאַלישע כּללים און געזעצן, וועלכע מ'האָט אַריינגעקלאַפּט אין קאָפּ פונעם שילער. מ'האָט אָנגעהויבן צוביסלעך אָפּטרעטן פון די מנהגים און כּללים וואָס זענען געווען אָנגענומען ביים לערנען די קלאַסישע שפּראַכן. מע האָט אויפן לימוד פון גראַמאַטיק אָנגעהויבן אָנווענדן די אויספירן פון דער מאָדערנער עקספּערימענטאַלער קינדער־פּסיכאָלאָגיע פון איין זייט, און פון די נייע איינשטעלונגען בנוגע דער לעבעדיקער פאָלקסשפּראַך פון דער אַנדערער זייט. און דאָס אַלץ האָט אינגאַנצן געענדערט דעם כאַראַקטער און די מעטאָדיק פונעם גראַמאַטיק־לימוד.

דער ענין גראַמאַטיק האָט אויך די יידיש־וועלטלעכע שול אין פּוילן און אַנדערע מזרח־אייראָפּעישע לענדער שטאַרק געמאַטערט, און אויף פאַרשידענע קאָנפערענצן און אין זשורנאַלן האָבן יידישע לערער דיסקוטירט די פראַגע:
— צי דאַרף מען בכלל לערנען גראַמאַטיק? און אויב יאָ מיט וועלכע מעטאָדן?
געוויס, ווען מען האָט אין זינען דעם מיטלמעסיקן לערער, איז פאַראַן אַ

סכנה, אַז דער לימוד פון גראַמאַטיק זאָל זיך ביי אים פאַרוואַנדלען אין אַ גרויסער און נודנער מאַטערניש פאַר די קינדער. דער לימוד פון גראַמאַטיק איז דאָך אַבסטראַקט, אָפּגעריסן פון לעבן, די קינדער אין דעם עלטער פון עלעמענ־טאַר־שול האָבן נישט קיין אָנגעזאַמלטע פאַראַלגעמיינערטע דערפאַרונגען אויפן געביט פון שפּראַך־באַאָבאַכטונג; פון דער אַנדערער זייט, אויף דעם לערער אַליין לאַסטעט אַ באַרג מיט פאַראורטיילן, סכאָלאַסטישע באַנעמונגען בנוגע גראַמאַטיק, ער אַליין האָט אַדורכגעמאַכט דעם דאָזיקן לימוד אין דער אַלטער שול אויף אַ דאָגמאַטישן אופן;טאָ ווי אַזוי איז צו האָפן, אַז אָט דעם גרויען לערער וועט זיך איינגעבן אויף אַ צוועקמעסיקן אופן צו באַלעבן און מאַכן באַליבט דעם גראַמאַטיק־לימוד פאַר די קינדער פון אונדזערע שולן? יאָ, געוויס, די סכנה איז גרויס... דעם טעכניש־געשיקטן אָדער דיסציפּלין־שטרענגן לערער קען זיך נאָך איינגעבן צו באַהערשן די קינדער, אַרויפצווינגען אויף זיי דעם „אינטערעס" צום לימוד פון גראַמאַטיק, אָבער — צי וועלן דערביי דערגרייכט ווערן וועלכע עס איז דערציערישע אויפגאַבן, צי וועלן די קינדער כאָטש אין אַ קליינער מאָס איבערלעבן די פרייד פון אַרבעט, דאָס איז אונטער אַ גרויסן ספק.

איז טאַקע נישט קיין וואונדער, ווען עס קומט אַזאַ ראַדיקאַלער פּעדאַגאָג, ווי קאַרל לינקע*) און זאָגט קליפּ און קלאָר: „מיר מוזן אַרויס־וואַרפן פון דער פאָלקשול דעם סיסטעמאַטישן לימוד פון גראַמאַטיק"... „די באַגריפלעכע דעפיניציעס און כללים, מיט וועלכע מען האָט אָפּעדירט אין דער עלעמענטאַר־שול, זענען פאַר די קינדער נישט צוטריטלעך און פאַר דער שפּראַך־וויסנשאַפט אין גאַנצן אָן שום ווערט". און לינקע איז נישט דער איינציקער וואָס האַלט אַזוי.

אָבער שוין אין דער געבראַכטער ציטאַטע פון קאַרל לינקע איז צו זען, אַז די גאַנצע פראַגע, צי דאַרף מען לערנען גראַמאַטיק, קען נישט באַהאַנדלט ווערן אַבסטראַקט, זי איז בעיקר פאַרבונדן מיט די מעטאָדן, וועלכע ווערן אָנגעווענדט ביים לערנען גראַמאַטיק. אויב לינקע קלאָגט זיך אויף די „באַ־גריפלעכע דעפיניציעס און כללים", קען מען דאָך אָט די דעפיניציעס און כללים אַזוי מעטאָדיש סערווירן פאַר די קינדער, אַז עס זאָל יאָ ווערן פאַר זיי צוטריט־לעך, מע קאָן זיי אויך וויסנשאַפטלעך און אידייאיש מאַכן פולשטענדיק ווערט־פול. אַלץ ליגט אין די הענט פונעם לערער און פון... דער מעטאָדיק.

די שפּראַך־מעטאָדיסטן פון די לעצטע יאָרן אין ראַטנפאַרבאַנד האָבן אין גאַנצן אַן אַנדער באַציונג צום לימוד פון גראַמאַטיק, ווי דער אויבן דערמאָנטער

*) געזאַמט־אונטעריכט און דייטש־אונטעריכט פון 1טן ביזן 8טן שוליאָר, ז׳ 164.

עסטרייכישער פּעדאַגאָג. די מחברים פון דער „מעטאָדיק פון דער רוסישער שפּראַך אין עלעמענטאַר־שול" (קאַנאַניקין, קאַסטין, שטשערבאַקאָוו — מאָס־קווע, 1934, זייט 37 און ווייטער) דריקן אויס אויף אַזאַ אופן זייער שטעלונג צו דער פראַגע, וועלכע מיר באַהאַנדלען דאָ: „גראַמאַטיק — זאָגן זיי — דאַרף סיי אין מיטל־, סיי אין אָנפאַנגשול האָבן איר זעלבשטענדיק אָרט אין דער ריי פון אַנדערע לימודים — מיט איר באַשטימטן אינהאַלט, מיט אירע באַזונדערע לערן־מעטאָדן, מיט איר אייגענער באַשטימונג. זי דאַרף שפּילן אַ פירנדיקע ראָל אין דער סיסטעם לימודים פון דער רוסישער שפּראַך: זי דאַרף העלפן פון איין זייט אויסצואַרבעטן ביי די קינדער רגילותן פון ד ע נ ק ע ן, פון דער אַנדערער זייט דאַרף זי זיכערן, אַז די קינדער זאָלן בעסער באַהערשן די רגילותן אין מינדלעכער און שריפטלעכער שפּראַך און אויך די רגילותן צו באַוואוסטזיניקן לייענען". די דאָזיקע מיינונג איז געווען אין פולן הסכם מיט די באַקאַנטע סאָוועטישע באַשלוסן „וועגן דער אָנפאַנג־ און מיטלשול", 1931, און מיט די באַשטימונגען פון 25טן אויגוסט 1932, וואו בנוגע דער פּראָגראַם פון שפּראַך ווערט אָנגעוויזן אַזוי: „די פּראָגראַם דאַרף פאַרזיכערן דאָס באַהערשן אַן אמת־סיסטעמאַטישן און גענוי אָנגעצייכנטן קרייז ידיעות, ווי אויך פעסטע רגילותן אין ריכטיקן לייענען, שרייבן און מינדלעכער שפּראַך, דערביי דאַרף מען אַריינפירן אין דער שולאַרבעט־פּראַקטיק פון די שילער זעלבשטענדיקע שריפטלעכע אַרבעטן, ג ר אַ מ אַ ט י ש ן אַ נ אַ ל י ז א"אוו — סיי אין קלאַס, סיי אין שטוב".

אויך די פּ ו י ל י ש ע מלוכה־פּראָגראַם האָט דעם לימוד פון גראַמאַ־טיק אָפּגעגעבן אַ היפּש אָרט אין יעדן קלאַס באַזונדער, און צווישן די צילן פונעם שפּראַך־לימוד מערקט אָן די פּוילישע מלוכה־פּראָגראַם אויך פאָלגנדיקן ציל: „צוזאַמען מיט דער פּראַקטישער באַהערשונג פון דער מוטערשפּראַך דאַרף אויך קומען די עלעמענטאַרע אָבער געאָרדנטע באַקאַנטשאַפט מיטן בוי פון דער שפּראַך, אַלזאָ מיט די י ס ו ד ו ת פ ו ן ג ר אַ מ אַ ט י ק".

אָט די פּאָזיטיווע איינשטעלונג לגבי גראַמאַטיק באַזירט זיך אויף דער איי־בערצייגונג, אַז דער לימוד פון גראַמאַטיק קען אויספירן אַ וויכטיקע דערציִע־רישע און באַלערנדיקע פונקציע אין שול. אָנגעווענדט אויף אַ צוועקמאָסיקן אופן, קען דער גראַמאַטיק־לימוד העלפן דיסציפּלינירן דעם דענק־אַפּאַראַט און די דענק־פעיקייטן פון שילער. אָפּערירנדיק מיט די נאַטירלעכע אוצרות פון שפּראַכלעכע פאַקטן ביי די קינדער און וועקנדיק זייער אויפמערקזאַמקייט אויפן וועג פון אָבסערוואַציע, קען דער גראַמאַטיק־לימוד באַזיניקן דעם שפּראַך־מעכאַניזם פון די קינדער און אין אַ גרויסער מאָס פאַרלייכטערן די באַהערשונג פון דער גוטער און ריכטיק געבויטער מינדלעכער און שריפטלעכער שפּראַך. צו

אַט די אויפגאַבן פונעם גראַמאַטיק־לימוד דאַרפן זיין צוגעפּאַסט אונדזערע מעטאָדן, דערביי — אויף קיין איין מינוט נישט אַרויסלאָזן פון אויג די אַלגעמיינע דערציִערישע אויפגאַבן פון דער שול בכלל און פונעם לימוד מוטערשפּראַך בפרט.

ב) דער מעטאָדישער וועג

פאַר דער אַלטער שול איז בכלל נישט געשטאַנען קיין שום פראַגע וועגן דער מעטאָדיק פון גראַמאַטיק. פאַר דער אַלטער שול איז גראַמאַטיק געווען אַ כאַאָניזירטער לימוד, וועלכער האָט דעם ציל „אויסצולערנען די קינדער ריכטיק רעדן, לייענען און שרייבן". זי האָט איגנאָרירט די לעבעדיקע שפּראַך־אוצרות פונעם קינד און איז געווען איבערצייגט, אַז וואָס מער גראַמאַטיקאַלישע כללים און געזעצן זי וועט אַריינפּויקן אין קאָפּ אירע שילער, אַלץ „ריכטיקער" וועלן זיי רעדן, לייענען און שרייבן. זי האָט באַטראַכט די שפּראַך אַלס אַן ענין פון אָנגעווענדעטער לאָגיק, זי האָט געזוכט מיט אַלע מיטלען צו „ראַציאָנאַליזירן" דעם קינדס שפּראַך־מעכאַניזם. פאַר איר איז די ביכערישע שפּראַך געווען אַ הייליקטום, און דער גאַנצער אָביעקט פון שטודירן גראַמאַטיק איז באַשטאַנען אין די אָנגעבלאָזענע און קינסטלעך איזאָלירטע פאַקטן פון דער „ליטעראַרישער" שפּראַך. אַפילו דעפיניציעס פון די באַזונדערע גראַמאַטיקאַלישע דערשיינונגען האָט זי „פאַרלאָגישט" און "ראַציאָנאַליזירט": „ אַ זאַץ, דאָס איז אַ *געדאַנק*, אויסגעדריקט אין ווערטער"; „סוביעקט איז דאָס, וועגן וואָס עס *רעדט זיך* אין זאַץ", און אַזוי כסדר.

די *נייע שול* האָט אַ גאָר אַנדערע שטעלונג און צוגאַנג צו גראַמאַטיק. זי וואַרפט אָפּ די אָקאָרשט כאַראַקטעריזירטע *לאָגישע ריכטונג* איז *גראַמאַטיק*, גלייכצייטיק היט זי זיך פון דער כלומרשט ראַדיקאַלער און עקסטרעמער ריכטונג, וועלכע באַטראַכט די דערשיינונגען אין גראַמאַטיק בלויז פאָרמאַליסטיש — פון שטאַנדפּונקט פון קלאַנג און אויסערלעכקייט. מיר שטרעבן אַרומצונעמען די שפּראַך־ דערשיינונגען סיי מצד זייער אינהאַלט און באַטייט, סיי מצד זייער פאָרעם און סטרוקטור. פאַר דער נייער שול איז גראַמאַטיק נישט קיין ענין פון דאָגמאַטיזם, נאָר פון לעבעדיקער אָבסערווירונג איבער דער שפּראַך, פון באַזינטן און באַוואוסטזיניקן אַנאַליז. נישט מען דאַרף די שילער מיטטיילן וואָס מער פאַרטיקע כללים וועגן בוי פון דער שפּראַך, נאָר מען דאַרף אַריינבלאָזן אַ לעבעדיקן גייסט אינעם באַהאַנדלען און באַטראַכטן די שפּראַך־דערשיינונגען, מען דאַרף פאַר די שילער מאַכן ליב די עלאַסטישקייט און פאַרשידנאַרטיקייט פון די שפּראַך־פאָרמען און די סטרוקטור־צוועקמאָסיקייט. דער לימוד פון גראַמאַטיק דאַרף אַרויסגיין

פון די דערפאַרונגען, פון די לעבעדיקע פאַראינטערעסירונגען פון קינד. שוין דער אַלטער רודאָלף הילדעבראַנד, וועמענס נאָמען מיר האָבן אַ סך מאָל דערמאָנט, האָט וועגן דעם מיט דער גאַנצער שאַרפקייט געשריבן: „אַזוי איז עס אויך מיט די גראַמאַטישע פאָרמען. אויך די פאָלקס־מעסיקע פאָרמען פונעם בייגפאַל וכד' מוזן קומען דורכן מויל פונעם לערער, ער מוז מיט די שילער שטייגן פאַמעלעך אַלץ העכער אויף די פאָרמען. אויך דאָ אַנטוויקלט זיך אינעם שילער אַליין פון אייגענער פראַקטיק דאָס געפיל פונעם (גראַמאַטיקאַלישן) כלל, פונקט ווי עס איז דאָך אויך ביים נאַטירלעכן לערנען זיך רעדן; דער לערער גיט נאָר צו אין געהעריקן מאָמענט דעם אויס־דרוק פון דעם כלל, אָדער ער לאָזט אים אויסגעפינען דורך די דענקענדיקע קינדער גופא אין קלאַס. דער כלל דאַרף נישט אויפטרעטן ווי אַ שטרענגער, מיט שטראָף דראָענדיקער באַפעלער, ווי אַ פינצטערער זאָל, נייערט ווי אַ ווירקזאַמער נאַטור־געזעץ, וואָס איז שוין אַליין פאַראַן אין די שילער, וואָס זיי קענען אַליין מיט פרייד אַנטדעקן אין זיך מיט אייגענער שאַרפזיניקייט, און וואָס מ'דאַרף אים נאָר דאָ און דאָרט אַ ביסל צופוצן. דעמאָלט וועט דער כלל פאַר זיי ווערן אַ פריינט שטאָט אַן אומברחמנותדיקן באַפעלער. געוויס בלייבן איבער אַ סך זאַכן, וואָס קענען איינפאַך געלערנט ווערן. אָבער די לאַנגזאַמע געניטונג איז גובר אַלץ, און אָנצואווענדן דערביי דעם בלויזן זכרון איז דאַכט זיך לכל הפחות אַ פעלער... נישט אַנדערש איז עס ביים סינטאַקס. די קינדער ברענגען שוין מיט זיך אַ געוויסן סינטאַקס, און דער גרויסאַרטיקער הויכדייטשישער סינטאַקס דאַרף אין אים אָנגעקניפּט ווערן אָדער פון אים זיך אַנטוויקלען... אויך דאָ ליגט נישט בכן אַ פוסטער טאָוול, אויף וועלכן עס זאָל אַרויפגעטראָגן ווערן דאָס הויכדייטש פונעם לערער, נייערט אַ וואַקסנדיקער שטאַם, אויף וועלכן מ'דאַרף מיט אָפּגעהיטקייט פאַרפעסטיקן דאָס פולקאָ־מענע" *).

אָט דער צוגאַנג צו גראַמאַטיק, ביי וועלכן דער צענטער פונעם לימוד איז אַריבערגעטראָגן אויף דעם שילערס אַכטגעבונגען און פאָרשונגס־גייסט, איז פולשטענדיק אָקצעפּטירט געוואָרן דורך דער נייער אַקטיווער שול. זי איז אויך אָנגעמבאַר און צוגעפּאַסט פאַר דער ריכטונג פון דער יידיש־וועלטלעכער שול. די דאָזיקע איינשטעלונג לגבי גראַמאַטיק אונטערשיידט זיך נישט פון דער איינשטעלונג לגבי נאַטור־לימוד א"א. מיר ווילן אַרויסגיין פון דער לעבעדיקער שפּראַך פונעם קינד און פאָלק, מיר ווילן זיך באַזירן אויף די שפּראַכלעכע דערפאַרונגען פון קינד, אויף די שפּראַכלעכע פאַקטן, וועלכע רוען אין אים טיף

*) פאָם דויטשען שפּראַכאונטעררכיכט אין דער שולע, **זייט** 69.

אין זיין אונטערבאַוואוסטזיין. מיר ווילן אויך אויפן געביט פון שפּראַך פאַר־וואַנדלען דעם שילער אין אַן אויפמערקזאַמען אַכטגעבער, אין אַן אַנטדעקער פון די שפּראַך־צוועקמאַסיקייטן און שפּראַך־שיינקייטן.

דער לימוד פון גראַמאַטיק דאַרף געפירט ווערן לאַבאָראַטאָריש, פּראַקטיש, לויט מעטאָדן פון אַקטיווער און זעלבשטענדיקער אַרבעט. אויב דער מעטאָד פון דער אַלטער שול איז געווען דאָגמאַטיש און דעדוקטיוו, איז דער מעטאָד פון דער נייער שול עמפּיריש און אינדוקטיוו. „די קינדער דאַרפן זיך ביי גראַ־מאַטיק באַשעפטיקן מיט אָבסערווירן און אַליין גרופּירן די דערשיינונגען פון דער שפּראַך. אַזאַ זעלבשטענדיקע אַכטגעבונג פון די קינדער איבער די שפּראַכ־פאַקטן האָט אַ באַזונדערן פּעדאַגאָגישן ווערט. די ראָל פון לערער באַשטייט ביי אַזאַ אונטעריכט־אופן נישט אין מיטטיילן אין אַ פאַרטיקער פאָרעם עפּעס אַזוינס, וואָס די קינדער קענען נישט געפינען אין זיך, נאָר בלויז אין אָנפירן מיט זייערע אַכטגעבונגען, אין צוקלייבן און גרופּירן דעם מאַטעריאַל פאַר די אַכטגעבונגען"*).

פאַרשטייט זיך, די דאָזיקע אַכטגעבונגען און לאַבאָראַטאָרישע איבונגען דאַרפן געפירט ווערן אין געהעריקער מאָס און מיט אַנטשפּרעכנדיקן פּעדאַגאָ־גישן טאַקט. דער דאָזיקער מעטאָד שליסט אַבסאָלוט נישט אויס איין מאָל פאַר אַלע מאָל — יעטווועדע פאָרעם פון דעפיניציע, פון געבן אַ פאַרטיקן כּלל דורכן לערער. מען דאַרף געדענקען, אַז דער מעטאָד פון אַכטגעבונגען נעמט אָפּ זייער פיל צייט, — און די יידישע שול פאַרמאָגט גאַרנישט אַזוי פיל איבעריקע צייט צו וואַרטן, ביז וואַנען די קינדער וועלן „אַנטדעקן אַלע אַמע־ריקעס".

***

אויך די ענגלישע פּעדאַגאָגישע ליטעראַטור האָט באַהאַנדלט דעם ענין גראַמאַטיק. עס זענען געמאַכט געוואָרן פאָרשונגען און עקספּערימענטן. עס זענען געשאַפן געוואָרן נייע פאַסיקע לערנביכער. מיר וועלן זיך דאָ באַגרענעצן מיט ברענגען אייניקע זייער אינטערעסאַנטע מיינונגען וועגן ענין גראַמאַטיק פונעם בוך פון ה. ר. ד ר י ג ג ס „אונדזער לעבעדיקע שפּראַך": **)

„אַלע געזעצן פון גראַמאַטיק... — לייענען מיר דאָ — דאַרפן געלערנט ווערן... נישט אָפּגעזונדערט פון דער לעבעדיקער שפּראַך, נאָר ווי אַ טייל פון

*) פּראָפ' אַפאַנאַסיעוו — מעטאָדיק פון רוסישער שפּראַך, מאָסקווע 1937, ז"ז 48־49

**) *Our Living Language*, by Howard R. Driggs, 1929, pp. 191, 202.

איר. לערנען גראַמאַטיק אויף אַזאַ אופן מיינט אויסרייניקן דעם לימוד פון ווילדגראָז, צוגעבן אים אַ מהות און אַ זינען, מאַכן אים פאַר עפּעס מער ווי פּשוט איינקנעלן שפּראַך־פאַקטן" (ז' 189).

„אין יעדער לעקציע פון גראַמאַטיק — דאַרף זיך אַרויסווייזן די שטענדיקע באַמיונג פונעם לערער צו באַלעבן זיינע אַרגומענטן דורך פאַרבינדונג מיט דער לעבעדיקער שפּראַך... גראַמאַטיק, מוז מען געדענקען, איז נישט אַזוי פיל אַן ענין פון פאַקטן, ווי פון אַ ר ו י ס פ י ל ן. די כללים, דעפיניציעס, קלאַסי־פיקאַציעס — אַלע שפּראַך־פאָרמולעס — האָבן קיין ווערט נישט און קיין באַטייט נישט, אויב זיי ווערן נישט אַזוי געלערנט, אַז זיי זאָלן גרייכן און אויפ־לעבן דעם שפּראַך־באַוואוסטזיין. די פונדאַמענטאַלע פּרינציפּן פון גראַמאַטיק מוז מען מען באמת אַרויספילן, כדי מען זאָל זיי קענען און מען זאָל וויסן ווי זיי אַנצואווענדן" (ז' 191).

„עס איז נישט גענוג איבערצוגעבן דעם תלמיד די פאַקטן וועגן די וויכ־טיקסטע פּרינציפּן פון זאַץ־בוי. מען דאַרף זיי באַלעבן דורך פּראַקטישער אַנ־ווענדונג אינעם טאָגטעגלעכן באַנוץ, אויב מען וויל אַז דער תלמיד זאָל באמת וויסן און פילן וואָס זיי באַטייטן. דערמוטיקן די תלמידים אַנצואווענדן די דאָזיקן זאַץ־פאַקטן ביי אַלע זייערע וויכטיקע אַרבעטן — דאָס הייסט אַוועק־לייגן אַ געזונטן יסוד פאַר אמתע לעבנס־רגילותן אין זאַץ־בויאונג" (ז"ז 202־3).

די אַמעריקאַנער שול־פּראַקטיק האָט געשענקט דעם ענין גראַמאַטיק אַ סך אויפמערקזאַמקייט. אין 1936 האָט די „באָארד אָוו עדיוקיישאַן" פון דער שטאָט ניו יאָרק אַדאָפּטירט אַ פּראָגראַם פונעם גראַמאַטיק־לימוד אין די העכערע קלאַסן פון עלעמענטאַר־שול און אין דער יינגערער הייסקול. די דאָזיקע פּראָג־ראַם איז אין 1947 איבערגעדרוקט געוואָרן און זי איז גילטיק ביז צו היינטיקן טאָג. די צילן און די מעטאָדן פונעם גראַמאַטיק־לימוד ווערן דאָ אַזוי פאָרמולירט:

„דער אינהאַלט פונעם דאָזיקן לערנקורס און פּראָגראַם אין גראַמאַטיק האָט אַ פ ו נ ק צ י אָ נ ע ל ן ווערט. עס ווערט דאָ פאָרגעשריבן נאָר אַזוי פיל קלאַסיפיצירונגען, אויף וויפל עס האָט אַ דירעקטן שייכות צו קאָרעקטער באַנוצונג; און נאָר אַזעלכע פאַקטן פון גראַמאַטיק זענען דאָ אַריינגענומען, וואָס וועלן פיגורירן אין די קאָמפּאָזיציעס. מען דאַרף אויסנוצן דעם אינ־דוקטיוון מעטאָד ביים פּרעזענטירן די זאַכן, כדי דער תלמיד זאָל זיין ביכולת אויפצודעקן פאַר זיך אַליין די פאַקטן פון גראַמאַטיק ביים אונטערזוכן די שפּראַך. די געברויך־געזעצן, וואָס ווערן אַזוי אַרום אַרויסגעבראַכט אויף דער ליכט, דאַרף שפּעטער דער תלמיד אַנווענדן אַליין אויף צו בויען די זאַצן און באַרייכערן די פּעלערס אין זיינע אייגענע מינדלעכע און שריפטלעכע רייד.

„... דער מעטאָד פון אַ י מ י ט אַ צ י ע באַשטייט אין דעם, וואָס דער

תּלמיד חזרט אין זיך איין די קאָרעקטע שפּראַך־מוסטערן אזוי לאַנג, ביז עס ווערט ביי אים א געוואוינהייט זיי צו באניצן. דער מ ע ט אָ ד פ ו ן ג ר אַ מ אַ ט י ק באַשטייט אין דעם, וואָס דער תלמיד ווענדט אָן ז יי ן באַקאַנטשאַפט מיט די פאַקטן און פּרינציפּן פון גראַמאַטיק אויף אויסצובעסערן ז יי ן מינדלעכע און שריפטלעכע קאָמפּאָזיציע. דער צווייטער מעטאָד איז אַ ראַציאָנאַליזירונג־פּראָצעס און ער דאַרף העלפן דעם תלמיד צו אַנטוויקלען זיין שפּראַך־געוויסן".*)

די אַלגעמיינע צילן פון גראַמאַטיק־לימוד פאָרמולירט די ניו יאָרקער פּראָגראַם אין די ווייטערדיקע 3 פּונקטן:

„1) אַנטוויקלען אינעם תלמיד זיין שפּראַך־געוויסן; 2) פאַרזען דעם תלמיד מיט די מיטלען אויסצובעסערן זיין מינדלעכע און שריפטלעכע שפּראַך; 3) ראַציאָנאַליזירן דעם געברויך פון קאָרעקטע שפּראַך־פאָרמען".

און אָט ווי אַזוי עס ווערט דאָ געגעבן דער אינהאַלט פונעם לערנקורס פאַר באַזונדערע קלאַסן:

קלאַס 7־א: „דער פשוטער זאַץ: סטרוקטור, מינים. די רעד־טיילן: סובסטאַנטיוו, פּראָנאָמען, ווערב, אַדיעקטיוו, אַדווערב, אינטעריעקציע. די אָנווענדונג ביי מינדלעכער און געשריבענער קאָמפּאָזיציע".

קלאַס 7־ב: „דער פשוטער זאַץ: מינים. דירעקטער אָביעקט: פשוטע און צוזאַמענגעזעצטע פראַזע. רעד־טיילן: ווערב, אַדווערב, פּרעפּאָזיציע, קאָניונקציע. די פאָרעם־ענדערונגען פון סובסטאַנטיוון און פּראָנאָמענס. אָנווענדונג ביי מינדלעכע און שריפטלעכע קאָמפּאָזיציעס".

אויף דעם זעלבן אופן ווערט אָנגעגעבן די פּראָגראַם פאַר די איבעריקע קלאַסן. דערביי ווערט ביי יעדן קלאַס אָנגעגעבן אַ גאַנץ גענויער קאָנספּעקט פון די אַרבעטן, וואָס דאַרפן דורכגעמאַכט ווערן צו יעדן פּונקט.

אָבער לויט דעם גאַנצן כאַראַקטער, ווי אַזוי דער דאָזיקער קורס פון גראַמאַטיק איז געבויט, קען מען זאָגן אַז ער איז זייער ווייט פונעם אַמאָליקן אופן לערנען גראַמאַטיק. דער צענטער איז דאָ אַריבערגעטראָגן אויף די שפּראַך־אַרבעטן פון די תלמידים. מיר האָבן דאָ גיכער צו טאָן מיט גראַמאַטיקאַלישע געניטונגען און אָבסערווירונגען, איידער מיט פאָרמולעס און כּללים. און דער לימוד פון „גראַמאַטיק" באַקומט זיך, אַזוי אַרום, גאָר עפּעס אַנדערש ווי ער האָט אויסגעזען אין דער אַלטער שול.

נאָך מיט קאַרגע 50 יאָר צוריק האָט דער אַמעריקאַנער פּעדאַגאָג פּערסי־

---

*) Course of Study in Grammar, Elementary and Junior High Schools, Grade 7A—9B, Board of Education, City of New York, 1947, pp. 3, 8.

וואָל ט ש ו ב ב אויסגעדריקט די דאָזיקע נייע איינשטעלונג בנוגע דעם גראַמאַטיק־לימוד אין אזעלכע שיינע ווערטער: „נישטאָ דאָ קיין שום אַפּאָ־קאַליפּטישער מאָמענט, ווען דאָס קינד קומט אריין אין דער ספּערע פון גראַ־מאַטיקאַלישן באַוואוסטזיין. ער הייבט אָן צו זיין אַ „גראַמאַטיסט" אַזוי שנעל ווי ער הייבט אָן צו האָבן צו טאָן מיט דער שפּראַך אויף אַ רעפלעקטיוון, אַנאַליטישן אופן... די דאָזיקע רעפלעקטיווע, אַנאַליטישע קענטשאַפט פון דער מוטערשפּראַך ווערט אויפגעבויט נישט ווי אַ סעפּאַראַטער קעגנשטאַנד, וואָס טראָגט אויף זיך די סיגנאַטור ג ר אַ מ אַ ט י ק, נאָר ווי אַ פאַקטאָר אין שרייבן און לייענען, ווען דאָס קינד גייט אַריבער צום באַנוצן און דערקענען די מער קאָמפּליצירטע פאָרמען פון דער שפּראַך" *).

אויך די יידיש־וועלטלעכע שול האָט זיך נישט ווייניק באַשעפטיקט מיטן ענין גראַמאַטיק. אין פּוילן **) האָט שוין די ערשטע גרעסערע לערער־קאָנפע־רענץ פון צ י ש אָ (1922) אויסגעהערט אַ רעפעראַט פון א. גאָלאָמב: וועגן גראַמאַטיק און שפּראַך־לימוד — דאָס אָרט פון גראַמאַטיק אין דערציונגס־סיסטעם, צו דער מעטאָדיק פון גראַמאַטיק, פאַרנעם פון קורס. די צווייטע יידישע לערער־קאָנפערענץ (דעצעמבער 1926) האָט אויסגעהערט א רעפעראַט וועגן גראַמאַטיק, געהאַלטן פון ל. ל אָ ז אָ וו ס ק י. אינעם רעפעראַט האָט אַ גרויס אָרט פאַרנומען די פראַגע — צי זאָל גראַמאַטיק געלערנט ווערן אין יידיש און פּויליש גלייכצייטיק; דער רעפערענט האָט געהאַלטן, אז מען דאַרף 90 פּראָצענט פון גראַמאַטיק־לימוד אריבערטראָגן אין יידיש, דערביי זאָל סינטאַקס געלערנט ווערן ביי דער יידישער שפּראַך און מאָרפאָלאָגיע — ביי דער פּוילישער. ל. לאָזאָווסקי האָט געגעבן אַ צאָל אינטערעסאַנטע דעפיניציעס וועגן די צילן און אופנים פון גראַמאַטיק־לימוד. לויט זיין מיינונג איז דער ציל פון גראַמאַטיק־לימוד אַזאַ: „אַנטוויקלען דעם נאַטירלעכן קאָנטאַקט צווישן געדאַנק און שפּראַך (געפיל און שפּראַך) אין דער פאָרעם פון זאַץ, וועלכער דאַרף ווערן אַן אויסדרוק פון רעגלמעסיקייט און ריטמישקייט אין די כסדרדיקע מאָמענטן פון אונדזער דענקען. דער זאַץ — דאָס איז אַ סימן, אז דאָס דענקען און פילן פון קינד האָבן אָנגענומען אַן אָרגאַניזירטע פאָרעם. די צילן אידענטי־פיצירן אויף אַזאַ אופן דעם גראַמאַטיק־לימוד מיט דעם שפּראַך־לימוד. עס האַנדלט זיך נישט נאָר אין באַהערשן דעם זאַץ, נאָר אין אַריינברענגען אָרדע־

*) *The Teaching of English*, by Percival Chubb, N. Y. 1902, pp. 210-211.

**) פאַר די יאָרן 1900—1930 איז אין וואַרשע, ווילנע און ביאַליסטאָק דערשינען 10 אויסגאַבעס פון יידישע גראַמאַטיק לערן־ביכער. זע באַנד 1 פון די „שריפטן פאַר פּעדאַגאָגיק און פּסיכאָלאָגיע" — די ביבליאָגראַפיע פון אנילאָוויטש און יאָפע.

צונג אין די עלעמענטן פון קינדס דענקען. ביים לימוד פון גראַמאַטיק דאַרף זיך נישט האַנדלען וועגן געבן בלויז ידיעות פון גראַמאַטיק. אַזוי ווי דער גאַנצער לימוד דאַרף באַשטיין פון אָבסערווירן די שפּראַך און אָרגאַניזירן די אָבסערוואַציעס, פון קריסטאַליזירן די נשמה פון קינד אין געביט פון שפּראַך, — קען שוין קיין רייד נישט זיין, אַז דאָס איז אַ מאַטעריאַל וואָס דאַרף צונויפגעפרעסט ווערן אין 4 אָדער 5 קלאַסן. דורך דעם לימוד דאַרף אויסגעאַרבעט ווערן אַ געוויסע אינטואיציע פון זאַץ.

„עס איז געמאַכט געוואָרן אַ פעלער, וואָס מען האָט זיך פאַרנומען ביי אונדז אין שול בלויז מיט אַנאַליטישער אַרבעט. די צווייטע העלפט, דער שפּראַכלעכער סינטעז, איז אינגאַנצן פאַרנאַכלעסיקט געוואָרן. אַזוי אַרום זענען די אַנאַליטישע אָבסערוואַציעס לאיבוד געגאַנגען... אין דעם קורס פון אַלע קלאַסן מוזן פאַרנעמען אַ גרויסן אָרט אויך אַרבעטן סינטעטישע אין געביט פון סינטאַקס. בכלל דאַרף דער לימוד פון גראַמאַטיק זיין אַן אַנאַליטיש־סינטעטישער: אויפן גראַמאַטיקאַלישן אַנאַליז דאַרף זיך סיסטעמאַטיש שטיצן דער שפּראַכלעכער סינטעז".*)

אויף דער דריטער לערער־קאָנפערענץ פון די יידיש־וועלטלעכע שולן אין פּוילן (יוני 1937) האָט דעם רעפעראַט וועגן גראַמאַטיק געהאַלטן ג ר ש ו ן פּ ל ו ד ע ר מ אַ כ ע ר, און ער האָט פאָרגעשטעלט די צילן און וועגן פונעם גראַמאַטיק־לימוד אויף אַזאַ אופן: „ס'האָט זיך איינגעוואָרצלט אַ געדאַנק, אַז גראַמאַטיק קאָן מען לערנען געלעגנהייטלעך. דאָס איז פאַלש".

„וואָסער סיסטעם דאַרף מען איינשטעלן, דער לימוד זאָל נישט זיין כאַאָטיש? דער ציל פונעם גראַמאַטיק־לימוד מוז זיין אַן עלעמענטאַר־פּראַקטישער. גראַמאַטיק דאַרף מען לערנען נישט צוליב אָרטאָגראַפיע אָדער אָפּשטעל־צייכנס הגם דאָס איז וויכטיק. דער ציל מוז זיין די פּעדאַגאָגיש־דערציערישע באַדייטונג — אויסלערנען די קינדער לאָגיש דענקען. מען דאַרף אַרויסגיין פון גענעטיש־אָרגאַנישן מעטאָד, ד"ה ווי די שפּראַך אַנטוויקלט זיך, אַזוי דאַרף זיך אַנטוויקלען די קענטעניש פון גראַמאַטיק. דאָס קינד בויט פון ווערטער זאַצן, דאַרפן מיר מיט דעם פאַרבינדן אָרגאַניש דעם סינטאַקסיס און די מאָרפאָלאָגיע.

„מיר גיבן נישט דעם קינד קיין באַגריף וועגן זאַץ, דאָס קינד דאַרף דורכשפּירן דעם זאַץ. מען דאַרף דעם לימוד אָנהייבן צום סוף פונעם 1טן לערניאָר... מען דאַרף גיין פון גאַנצן צו די טיילן און פון די טיילן צום גאַנצן זאַץ. גראַמאַטיק איז לאָגיש, זי לערנט דענקען. גראַמאַטיק האָט אַ גרויסע באַדייטונג פאַר דער סטיליסטיק.

---

*) די צווייטע יידישע לערער־קאָנפערענץ, **באַריכט**, **וואַרשע** 1927, ז' 26.

„דער מעטאָד פונעם לימוד פון גראמאטיק דאַרף זיין אַן עמפּיריש־לאַבאָ־ראַטאָרישער. ער מוז זיין געבויט אויפן אַרבעטס־פּרינציפּ: זאַמלען מאַטעריאַל, ד"ה אָבסערווירן פאַרשידענע שפּראַך־דערשיינונגען און אַרויספירן פון די באַ־אָבאַכטונגען — כּללים... ס'איז וויכטיק, אַז ביים לערנען גראמאטיק זאָלן די קינדער אַריינגעצויגן ווערן אין פּראָצעס פון שאַפן און בילדן ווערטער, און פון זיי ווידער זאַצן".*)

אין דער יידיש־פּראָגראַם פון דער ציש"א, וואָס איז באַשטעטיקט געוואָרן אין 1938, ווערט דער לימוד גראַמאַטיק אויסגעטיילט שוין פון צווייטן לערניאָר אָן: אין דעם קלאַס פיגורירט עס אונטערן נאָמען „גראַמאַטישע איבונגען", און עס נעמט אַרום די טעמעס: זאַץ, פּונקט און „באַגריף וועגן וואָרט־קענגשטאַנד, וואָרט־טואונג, וואָרט־אייגנשאַפט". אויך דאָס דריטע לערניאָר האָט אַן אָפּ־טיילונג „גראַמאַטיק" און נעמט אַרום אַרבעט איבערן איינפאַכן זאַץ, אייגנ־שאַפט־וואָרט און זאַך־וואָרט (צאָל, מין), צייטוואָרט, צאָלוואָרט; זאַץ און זיינע טיילן. — אין פערטן לערניאָר האָט די אָפּטיילונג „גראַמאַטיק" דריי פּאַראַ־גראַפן: פאָנעטיק, סינטאַקס, עטימאָלאָגיע. — אין פינפטן לערניאָר איז די אָפּטיילונג „גראַמאַטיק" געבויט אויפן זעלבן שטייגער. חוץ דעם, געפינען מיר אַזעלכע „מעטאָדישע אָנווייזונגען": „אָנקניפּן די גראַמאַטיקאַלישע איבונ־גען און אָבאַכטונגען — אין דער לעבעדיקער שפּראַך פון די קינדער, אין זייערע שריפטלעכע אַרבעטן. בויען וואָס מער אויף די זעלבשטענדיקע באַ־אָבאַכטונגען פון די קינדער און זייערע שפּראַך־אַסאָציאַציעס. אָבער אויסנוצן צו דעם זעלבן צוועק דעם ליטעראַרישן מאַטעריאַל פון ביכל: איבערמאַכן אַ טעקסט פון איין גראַמאַטישער פאָרעם אויף אַ צווייטער, אויסשרייבן פון טעקסט די דערלערנטע גראַמאַטישע פאָרמען וכדומה. אין רעזולטאַט פונעם לימוד אין 4טן און 5טן קלאַס דאַרפן די קינדער באַהערשן ביים שרייבן אַלע לייכטע פאַלן פון די זאַץ־צייכנס".

אין 6טן לערניאָר אַנטהאַלט די ציש"א־פּראָגראַם אין דער אָפּטיילונג „גראַ־מאַטיק": סינטאַקסיס פון איינפאַכן זאַץ, זאַצן־טיפּן, ווערטער־סדר. — אין 7טן לערניאָר נעמט די אָפּטיילונג „גראַמאַטיק" אַרום די טעמעס: צונויפגעז־זעצטער זאַץ, דירעקטע און אומדירעקטע רייד, אַלע כּללים פון פּונקטואַציע.

אינעם אָפּשלוס פון דער ציש"א־פּראָגראַם — „דער רעזולטאַט פונעם יידיש־לימוד במשך די זיבן לערניאָר" — ווערט אויסגעטיילט איין פּונקט וואָס האָט אַ שייכות צום לימוד גראַמאַטיק, און ער לייענט זיך אַזוי:

„2. באַאָבאַכטונג איבער דער שפּראַך:

---

*) דריטע לערער קאָנפערענץ פון די יידיש־וועלטלעכע שולן אין פּוילן, וואַרשע 1937, ז' 51.

אינטערעס און פעיקייט צו באָאָבאַכטן די יידישע שפּראַך און אירע אייגנאַרטן;

קענען אַנאַליזירן עטימאָלאָגיש און סינטאַקסיש אַ גרעסערן ליטעראַרישן זאַץ".

***

אָבער דאָס איז געווען — וועט מען זאָגן — אין פּראָגראַם פון דער יידיש־וועלטלעכער שול אין פאַרמלחמהדיקן פוילן, וואו דאָס יידישע לשון אין מויל פון די קינדער איז געווען נאַטירלעך, רייך, געזונט, פריש. ווי האַלט עס אָבער מיט די שולן אין די אַמעריקאַנער לענדער? דאַרף מען דאָ טראַכטן וועגן אַ לימוד פון גראַמאַטיק בכלל? איז עס דאָ אויך אַ פראַגע נאָר פון מעטאָדיק?

באַקענען מיר זיך מיט די פאַרשידענע פּראָגראַם־מאַטעריאַלן פון אונדזערע צוגאָב־ און טאָג־שולן אין די אַמעריקאַנער לענדער, זעען מיר אַז אויך דאָ פיגורירט אומעטום דער לימוד פון גראַמאַטיק. די פּראָגראַם פון „ועד החינוך ביי דער קהלה" אין בוענאָס איירעס — האָט פון 2טן קלאַס אָן אַן אָפּטיילונג „גראַמאַטיק".

דאָס זעלבע איז אויך אין דער צוגאָב־שול פון די פ אַ ר יי נ י ק ט ע ש ט אַ ט ן און פון מ ע ק ס י ק ע. אין דער לעצטער האָט די שול אפילו אַרויסגעגעבן אַן אייגענעם לערנבוך אויף דעם געביט (ל. באַיאָן — אַרבעטס־בוך פאַר יידיש אין פאָלקשול, צוויי טיילן). — אין די פּראָגראַם־פּראָיעקטן פון דער אַ ר ב ע ט ע ר־ר י נ ג ש ו ל אין די פאַרייניקטע שטאַטן פיגורירט אויך דער לימוד פון גראַמאַטיק. דער אַרבעטער־רינג האָט אַרויסגעגעבן צוויי גרויסע ביכער פון י ו ד ל מ אַ ר ק, וואָס טראָגן דעם נאָמען „אַרבעטס־בוך פאַר יידיש אין מיטלשול" (170 זייטן און 208 זייטן; ערשטער בוך — שוין געהאַט דריי אויפלאַגעס, צווייטער — צוויי אויפלאַגעס). און ווי דער מחבר זאָגט אין זיינע פאָר ווערטער „צו די חברים לערערס", באַטראַכט ער דעם ערשטן טייל ווי „אַן אַרבעטס בוך פאַר דעם 5טן אָדער דעם 6טן לערניאָר" (פון עלעמענטאַרשול).

יודל מאַרק דערקלערט דעם כאַראַקטער פון זיין אַרבעטסבוך אַזוי: „דאָס איז נישט בלויז אַ בוך צו לערנען גראַמאַטיק אָדער אויסלייג. דאָס איז אַן אַרבעטסבוך צו באַרייכערן דאָס לשון פון די תלמידים און צו רייניקן די שפּראַך וואָס זיי פאַרמאָגן שוין. דאָס קען נישט זיין אַלץ פון גראַמאַטיק, און אויך נישט אַלץ פון די ענינים וואָס ווערן אפילו ברייטלעך באַאַרבעט... מיר טאָרן נישט פאַרלאָזן אַלע געביטן פון שפּראַך־לימוד און שפּראַך־באַרייכערונג און זיך צו פיל קאָנצענטרירן אויף געוויסע פונקטן וואָס קענען זיך אויסדאַכטן ווי די

איינציקע עיקר־זאַכן... האָבנדיק אין זינען די פאַרשידנזייטיקייט פון לימוד, האָט דער צונויפשטעלער כסדר געשפּרייזט פון קאַפּיטלעך אַזוי צו זאָגן גראַ־מאַטישע צו קאַפּיטלעך צו לערנען לשון — ווערטער, אויסדרוקן, פראַזעס".

אַט די פּרינציפּן, אויף וועלכע יודל מאַרק האָט געבויט זיין „אַרבעטס־בוך", צייכענען אָן דעם ריכטיקן וועג ביי וועלכן עס דאַרף זיך האַלטן דער יידיש־לערער אין די אַמעריקאַנער שולן אין פּרט פונעם גראַמאַטיק־לימוד. דאָס דאַרף, אייגנטלעך, זיין נישט קיין זעלבשטענדיקער „לימוד", נאָר מער שפּראַך־געניטונגען, שפּראַך־ אַרבעטן, וועלכע האָבן אין זינען גראַמאַטיקאַלישע פּראָבלעמען. דער נאָמען „גראַמאַטיק" דאַרף פיגורירן מער אינעם באַוואוסטזיין פונעם לערער, איידער ביי די תלמידים. די לעצטע דאַרפן נאָר פילן אַ סיס־טעמאַטישע, בהדרגהדיקע און אויסשעפּנדיקע אַרבעט איבער דער יידישער שפּראַך. דער לערער פאַר זיך דאַרף שטאַרק האָבן אין זינען, וועלכע ידיעות די תלמידים דאַרפן ביי אים באַקומען פון גראַמאַטיק אין דעם געגעבענעם קלאַס. אַט די ידיעות קען דער לערער אונטערטראָגן די קינדער פאַרבייגייענדיק כמו ווי צופעליק, אויסניצנדיק די אָדער אַנדערע געלעגנהייטן. אַזאַ געלעגנהייט קען זיין אַמאָל אַ נישט־געלונגענער אויסדרוק אָדער זאַץ אין מויל פון אַ קינד אָדער אין זיינער אַ קאָמפּאָזיציע, אַמאָל קען דאָס זיין אַ פּאַסיקער זאַץ אין ביכל און אַמאָל דער אייגענער אויסדרוק פונעם לערער גופא. בעיקר אָבער דאַרף דער לימוד גראַמאַטיק זיין געבויט אויף סיסטעמאַטישע שפּראַך־אַרבעטן, געוואונטשן מיט דער הילף פון אַ שפּראַך־בוך.

אָבער דער הויפּט־פּרינציפּ פון דער דאָזיקער שפּראַך־אַרבעט און אויך פונעם אַרבעטס־בוך דאַרף זיין: אויסמיידן אַלע מינים אַרבעטן מעכאַנישע, נישט שעפערישע, אָדער לפּחות זיך באַמיען צו געבן אַ מינימום פון אַזעלכע אַרבעטן. דער ערשטער כלל פון שול־אַרבעט אין אַלגעמיין און פון אַ שול־אַרבעטס־בוך בפרט איז: אַלץ מוז זיין אַקטיוו, שעפעריש, אויסגערעכנט אויף דער איניציאַטיוו און דערפינדערישקייט פון די קינדער. אַנדערש איז די אַר־בעט און דאָס אַרבעטס־בוך נישט דערציעריש, לאַנגווייליק. עס איז נישט גענוג אָנצורופן דעם מין אַרבעטן מיטן מאָדערנעם וואָרט „געניטונגען" און זיי זאָלן פאַרלירן זייער כאַראַקטער פון די אַלט־באַקאַנטע דריל־איבונגען און איינ־קנעלונגען.

דער יסוד פון דער שפּראַך־אַרבעט און פונעם אַרבעטס־בוך דאַרף זיין דעם קינדס אייגן זאַמלען אָבסערוואַציעס איבער דער לעבעדיקער יידישער שפּראַך, אויפוועקן אין אים דעם לעבעדיקן חוש פאַר דער שפּראַך, עפענען זיין אויער פאַר אירע קלאַנגען. אויף דער שטופע פון די יינגערע קלאַסן האָבן די גראַמאַ־טיקאַלישע געניטונגען זייער אַ קליינעם ווערט. און אויב שוין געבן אין די

עלטערע קלאַסן געוויסע גראַמאַטיקאַלישע אַרבעטן, איז פאָרמולירן זיי אויף אַ שעפערישן אופן. זאָל דער תלמיד אליין שאַפן וואָס מער ווערטער פון דעם אָדער אַנדערן מין, זאָל ער אליין צוטראַכטן זאַצן צו די דאָזיקע ווערטער, זאָל ער אָפּערירן מיט זיין אייגענעם שפּראַך־פאַרמעג. נאָר דעמאָלט וועט די אַרבעט דערגרייכן איר ציל: באַרייכערן דעם קינדס ווערטער־בוך, אויסלערנען אים באַוואוסטזיניק זיך באַציען צום יידישן וואָרט און זיינע פאָרמען, כאַפּן זייערע אינטימע אייגנשאַפטן.

וואָס איז שייך צו דעם אייגנטלעכן לימוד פון גראַמאַטיק אין די עלטערע קלאַסן, דאַרף דער לערער זיך יעדעס מאָל פאַררופן אויף די פאַקטן פון דער ענגלישער שפּראַך, וועלכע זענען באַקאַנט די קינדער פון דער אַלגעמיינער שול, — די דאָזיקע פאַרגלייכן און אונטערשיידן צווישן יידיש און ענגליש (אָדער שפּאַניש) וועלן זיין זייער באַלערנדיק פאַר די תלמידים· מיט דער הילף פון אָט די אַלע שפּראַך־אַרבעטן וועט דער לערער אויפקלערן און פאַרפעסטיקן ביי די תלמידים די אָנגעצייכנטע גראַמאַטיקאַלישע פּראָבלעמען. אָבער, ווי שוין געזאָגט, מען דאַרף נישט אויסטיילן גראַמאַטיק ווי אַ באַזונדער לימוד, „קעגנשטאַנד”, מיט אַ ספּעציעל באַשטימטער צייט. „מען פאַרנעמט זיך מיט ש פּ ר אַ ך־אַרבעטן, און גראַמאַטיק איז אַן אָרגאַנישער טייל פון אָט די אַרבעטן! בכן, ווערט דער לימוד פון גראַמאַטיק געבויט סיסטעמאַטיש, באַטראַכט, פאָראויסגעזען אין דער צייט־פּלאַנירונג פון דעם לערער. — סוף דבר: מיר לערנען פ ו נ ק צ י אָ נ ע ל ע גראַמאַטיק; מיר לערנען נישט קיין סכעמעס און אַבסטראַקציעס, נאָר דעם באַנוץ פון פאָרמען. דער עיקר איז: שאַפן ריכטיקע שפּראַך־געוואוינהייטן. — — — — מען דאַרף עלימינירן אַלץ וואָס איז בלויז אַבסטראַקט... אַלץ וואָס איז נישט מער ווי חקירה און אַנאַליז... אַלץ וואָס האָט צו טון מיט סיסטעם, מיט טאַבעלעס לשמה; אַלץ וואו עס איז נישטאָ קיין גענוג קאָנקרעטע פאַרבינדונג מיט קאָמפּאָזיציע און אַנדערע פּראַקטישע שפּראַך־אַרבעטן.”*)

און אויב מיר וועלן אַזוי פאַרשטיין די אויפגאַבן פונעם גראַמאַטיק־לימוד, ד'עמאָלט וועלן ביי אונדז אָפּפאַלן אַלע ספיקות בנוגע דעם לימוד — אין די צוגאָב־ און טאָג־שולן אין די אַמעריקאַנער לענדער. גראָד פאַר די אַמעריקאַנער קינדער איז נאָך מער וויכטיק אָט די סיסטעמאַטישע שפּראַך־אַרבעט, וועגן וועלכער מיר האָבן דאָ גערעדט און וועלכע טראָגט דעם שאַבלאָנעם אויפשריפט „גראַמאַטיק”. צוזאַמען מיט די שריפטלעכע קאָמפּאָזיציעס און מיט דער גאַנצער אַרבעט איבערן באַרייכערן די שפּראַך פון די קינדער — טעמעס וועלכע

*) פּעדאַגאָגישער בולעטין, ניו־יאָרק 1940, נומ' 11, „וועגן לערנען גראַמאַטיק” פון יודל מאַרק

מיר האָבן באהאנדלט געניי אין די פריערדיקע קאַפּיטלעך —, צוזאַמען מיט דעם אַלעמען וועט אויך די גראַמאַטיק שפּילן אַ גאָר וויכטיקע ראָל אין די דערגרייכונגען פון דער טאָג־פּראַקטיק.

ג) אַ פּאָר פראַגן פון דער טאָג־פּראַקטיק

טערמינאָלאָגיע און כּלל. צי דאַרף מען געבן די קינדער די טערמינאָלאָגיע פון גראַמאַטיק? און צי דאַרף מען זיי געבן פאַרטיקע דע־פיניציעס, פעסטגעשטעלטע כּללים? נעמענדיק אין אַכט אַלץ, וואָס איז ביז אַהער געזאָגט געוואָרן, מיינען מיר אַז אויף ביידע פראַגן דאַרף מען דאָך ענטפערן פּאָזיטיוו. דאָס באַהערשן די טערמינאָלאָגיע אין די גרענעצן פונעם קורס אינעם געגעבענעם קלאַס — פאַרלייכטערט שטאַרק די קינדער ביי זייער אַרבעט אי־בער דער שפּראַך און ביי זייער אָפּערירן מיטן גראַמאַטישן מאַטעריאַל. חוץ דעם, די טערמינאָלאָגיע באַרייכערט סתם די שפּראַך פון די קינדער און זייערע אויסדרוק־פעיקייטן. דער טערמין ווידער העלפט גאַנץ אָפט דעם קינד בעסער צו באַנעמען דעם ענין און אים אַסאָציאירן מיט אַנדערע שכנותדיקע באַגריפן, און דער עיקר מיט דער זעלבער טערמינאָלאָגיע אין דער ענגלישער שפּראַך.

דאָס זעלבע קען מען אויך זאָגן וועגן דער דעפיניציע, וועגן דעם גראַמאַ־טישן כּלל. די דעפיניציע דיסציפּלינירט דעם געדאַנק פון די קינדער, זי הייבט זיי אויף אויף אַ העכערער שטופע פון אינטעליגענץ, זי הייבט אויף אין די אויגן פון קינד די חשיבות פון יידיש.

פאַרשטייט זיך, די דעפיניציע און אפילו די טערמינאָלאָגיע פאָדערן אַ צוועקמאָסיקע מעטאָדיק. די דעפיניציע דאַרף, ווי מעגלעך, קומען אין רעזולטאַט פון געהעריקע אַכטגעבונגען, די קינדער דאַרפן דערפירט ווערן אויף אַ נאַטיר־לעכן און לאָגישן וועג צו דעם אַנטשפּרעכנדיקן אויספיר, וואָס „בעט זיך" אין רעזולטאַט פון די באַאָבאַכטונגען; מ'דאַרף מאַכן אַ פּרוּוו, אַז די קינדער זאָלן אַליין פאָרמולירן אָט די אויספירן מיט זייערע אייגענע ווערטער, מ'דאַרף אויפ־נעמען פאַרשלאַגן פון די קינדער אין דעם פּרט, און אויך דער לערער אַליין דאַרף פאַרלייגן זיין דעפיניציע, דערפירנדיק צו דעם, אַז די קינדער זאָלן זיך איבערצייגן, און מסכים זיין, אַז דעם לערערס דעפיניציע האָט מער מעלות, איז פּילזייטיקער און אויסשעפּנדיקער. פאַרשטייט זיך, עס זענען נישט אויס־געשלאָסן אויך אַזעלכע פאַלן, ווען דער לערער גייט דאָ נישט אויף הונדערט פּראָצענט מיטן אינדוקטיוון וועג, וועלכער פאָדערט דאָך אַזוי פיל צייט, און גיט די קינדער אַ פאַרטיקע דעפיניציע.

איבונגען. דער גראַמאַטיק־לימוד פאָדערט געניטונגען. מ'קען זיך נישט באַגנוגענען מיט די 15 מינוט אַרבעט אין קלאַס — און דאָס נאָך בעיקר

קינדלעכע אַרבעטן. אין דעם מאָמענט, ווען דער לערער באַמערקט, אַז אים האָט זיך שוין איינגעגעבן צו פאַראינטערעסירן די קינדער מיט גראַמאַטיק, אַז די קינדער האָבן זיך שוין אַריינגעצויגן אין די אָבסערוואַציעס אויף דעם געביט, — קאָן ער איבערגיין אויך צו זעלבשטענדיקע שריפטלעכן אַרבעטן פון די קינדער און צו געהעריקע געניטונגען; עס קען אויך פאַרגעבן ווערן אַזאַ אַרבעט אַהיים. אויב עס איז פאַראַן אַ פּאַסיקער לערנבוך, מיט פּאַרטיקע אויפגאַבעס פאַר די קינדער, איז אַוודאי גוט· ווען נישט זאָלן די קינדער אַליין צוטראַכטן ביישפּילן פון זייער לעבעדיקער שפּראַך, זאָלן זיי קלייבן אַנטשפּרעכנדיקן מאַטעריאַל אין אַ געדיכט אָדער פּראָזע־פראַגמענט, אָנגעוויזענע דורכן לערער. ענדלעך, מוז אויך דער לערער צוגרייטן אייגענע ביישפּילן און אויפגאַבן, איבער וועלכע די קינדער זאָלן דורכפירן די אָדער אַנדערע אָפּעראַציעס. ווען עס פעלט דאָס לערנבוך, דאַרפן אויך די קינדער נאָטירן, אונטערן לערערס השגחה, די פּאַרטיקע דעפיניציעס און כּללים.

ג ר אַ מ אַ ט י ש ע ר אַ נ אַ ל י ז. צי דאַרף מען דורכפירן דעם א״ג גראַמאַטישן אַנאַליז — סינטאַקסישן און מאָרפאָלאָגישן? געוויס, דאַרף מען מיט אָט דעם מין אַרבעט נישט מיסברויכן, און דאָס טאָר נישט פאַרוואַנדלט ווערן אין טאָג־טעגלעך ברויט פאַר די קינדער. אָבער, למשל, דורכפירן אַ גראַמאַטישן אַנאַליז שריפטלעך צ ו ם אָ פּ ש ל ו ס פון אַ געוויסער אָפּטיילונג אין סינטאַקסיס אָדער עטימאָלאָגיע, — איז בלי שום ספק פאַר די תּלמידים אינטערעסאַנט און באַלערנדיק, עס קאָן אפילו געבן די קינדער אַ גרויסע באַפרידיקונג.

פאַרשטייט זיך, דער גראַמאַטישער אַנאַליז אין די ייִנגערע קלאַסן איז נישט דאָס זעלבע וואָס אין דער מיטלשול. דער גראַמאַטישער אַנאַליז קען נישט און טאָר נישט זיין אַן איין־מאָל אויף־שטענדיק־געגעבענער. אַלץ מוז זיין צוגעפּאַסט צום עלטער און צו דער שפּראַך־אַנטוויקלונג פון די תּלמידים. אויב איך גיב ווייטער אייניקע מוסטערן און סכעמעס פון גראַמאַטישן אַנאַליז, מיינט עס נישט, אַז דער לערער דאַרף האָבן פאַר זיך פעסט־אויסגעאַרבעטע „מאָדעלן״ פון גראַמאַטישן אַנאַליז און פאַר די דאָזיקע מוסטערן זאָל ער זיך שטענדיק האַלטן. „יעדער לערער — זאָגט אַ באַקאַנטע אַמעריקאַנער מעטאָדיסטין — דאַרף זיין ביכולת צו מאָדיפיצירן אַלע אַזעלכע מאָדעלן, אָדער צו קאָנסטרואירן נייע אַזעלכע, צוגעפּאַסטע צו די באַדערפענישן פונעם קלאַס. די סכעמעס פון גראַמאַטישן אַנאַליז דאַרפן זיין ווי מעגלעך איינפאַך, און באַזונדער געוויכט דאַרף מען שטענדיק לייגן אויף דער קאָרעקטער אויסטייטשונג פון ג ע ד אַ נ ק, איידער אויף דער שייכות צו דער פאָרעם פונעם מאָדעל. פאַראַן אַזעלכע אידיאָמאַטישע ווערטער און פראַזעס, צו וועלכע דער מאָדעל קען גאָר נישט זיין

צוגעפּאסט, און ביים באשעפטיקן זיך מיט איינפאכע זאצן איז, ווידער, שטענ־דיק דאָ די סכנה פון אומניצלעך איבערחזרן זאכן, וואָס זענען שוין גוט באקאנט. דערפאר באַהאַרף דער לערער אָפט אָפּטרעטן פון דעם פאָרמעלן מוסטער און זיך פארלאָזן אויף מער דערציערישע גענייטונגען פון אַ גוטן גראמאטיקאלישן טעסט".*)

ד) אַרבעט־סכעמעס צום גראַמאַטישן לימוד

דער לימוד פון גראמאטיק דאַרף געפירט ווערן קאָנצענטרירט, ד"ה אין יעדן לערניאָר דארף אַרומגענומען ווערן גראמאטישער מאַטעריאַל סיי פון פאָ־נעטיק, סיי פון סינטאקס און סיי פון עטימאָלאָגיע· עס איז אוממעגלעך דאָ צו געבן אַ פולן איבערזיכט פון דער גאנצער מעטאָדישער אַרבעט איבער אָט די אויסגערעכנטע געביטן אין יעדן קלאַס באַזונדער. מיר וועלן דאָ געבן נאָר עט־לעכע אַרבעט־סכעמעס פון איינצלנע געביטן, און די דאָזיקע סכעמעס וועלן קאָנען דינען דעם לערער אַלס מוסטער ביי אַנדערע אָפּטיילונגען און ביי אַנ־דערע מינים אַרבעטן. אויסנוצנדיק דערביי די דערפאַרונג און רעקאָמענדאַציעס פונעם אויבן ציטירטן רוסישן מעטאָדיסט פּראָפ' אַפאַנאַסיעוו („מעטאָדיק פון רוסישער שפּראַך", מאָסקווע 1937), געבן מיר דאָ עטלעכע אַזעלכע מוסטער־אַרבעט־סכעמעס.

סכעמע ביים באַקענען זיך מיטן זאַץ און זיינע הויפּטטיילן

1) אויפקלערן מינדלעך און דערקלערן מיט דער הילף פון סכעמאַטישע ציייכענונגען, וועלכעס וואָרט אין זאַץ איז מיט וועלכן פארבונדן.
2) די קינדער טראַכטן אַליין צו זאַצן און באַווייזן די ווערטער־פאַרבינדונ־גען אין די דאָזיקע זאַצן.
3) פעסטשטעלן אינעם זאַץ דעם פּרעדיקאַט און אים דערקלערן.
4) פעסטשטעלן אינעם זאַץ דעם סוביעקט און אים דערקלערן·
5) פאַרפעסטיקן דעם אויספיר וועגן פּרעדיקאַט און סוביעקט — מיט דער הילף פון מינדלעכע און שריפטלעכע איבונגען.

אַרבעט־סכעמע איבער אַ זאַץ מיט גלייכאַרטיקע גלידער

1) קלאָר מאכן, וואָס פאר אַ באַטייט האָט דער דאָזיקער אופן צו פאַר־אייניקן עטלעכע גלייכאַרטיקע ווערטער אין איין זאַץ.
2) אויסלערנען אַרויסרעדן אין דער הויך, לייענען אויף אַ געהעריקן אופן

*) *Grammar and its Reasnons*, by Mary Hall Leonard, N. Y. 1908, p. 340.

אַזעלכע זאַצן; אויף וועלכע ווערטער און וואוהין גייט דאָ די שטימע — אַרויף און אַראָפּ? וואו און וועלכע פּויזעס מאַכט מען?

3) קלאָר מאַכן פאַרוואָס און וועלכע זאַצצייכנס קומען אין אַזאַ זאַץ מיט גלייכאַרטיקע גלידער.

4) פעסטשטעלן און קלאָר מאַכן, פאַר וואָס הייסן אַזעלכע זאַצן צוזאַמענגעזאָסענע.

אַרבעט־סכעמע איבער וואָרטבילדונג

1) אַכטגעבונגען, אַז אין אַ געוויסער ריי ווערטער חזרט זיך כסדר איבער איין טייל, וועלכער גיט צו אַלע ווערטער אַן אַלגעמיינעם זינען (שרייבן, שרייבסט, שרייבער, שרייבעכץ, באַשרייבן).

2) צוקלייבן פּאַסיקן ווערטער־מאַטעריאַל, אַנאַליזירן די ווערטער אין פּרט פֿון זייער געמיינזאַמען אינהאַלט, זינען.

3) מאַכן דעם אויספיר וועגן וואָרצל ווי דעם הויפּטטייל פֿון וואָרט, וועלכער חזרט זיך איבער אין די אַלע ווערטער און פאַראייניקט זיי מיטן געמיינזאַמען זינען.

4) געניטן זיך אין צוקלייבן ווערטער, וואָס האָבן אַ געמיינזאַמען וואָרצל.

5) אַכטגעבונגען, אַז ווערטער פון *פאַרשידענע וואָרצלען* קענען האָבן ענלעכע *טיילן*, וואָס שטייען צווישן וואָרצל און ענדונג אָדער, אויב אין וואָרט איז נישטאָ קיין ענדונג, גלייך נאָכן וואָרצל (טיש־ל, וואַסער־ל, מעסער־ל; שרייב־ער, גיי־ער, ווייז־ער, דרוק־ער, עס־ער). אַכטגעבונג, אַז די אַלע גלייכאַרטיקע טיילן גיבן צו דעם גרונטבאַטייט פון וואָרט — אַ צוגאָבבאַטייט.

6) מאַכן דעם אויספיר וועגן *סופיקס* און דערקלערן זיין ראָל.

7) צוקלייבן ווערטער מיט פאַרשידענע סופיקסן, אַכט געבן, ווי אַזוי דער וואָרטבאַטייט ענדערט זיך אָפּהענגיק פון אַזאַ אָדער אַנדערן סופיקס.

8) אַכטגעבונגען אויף צוגעקליבענע ביישפּילן, אַז אין אַ געוויסער ריי ווערטער איז פאַראַן אַן ענלעכער טייל, וועלכער שטייט *פאַרן* וואָרצל און גיט צו די ווערטער מיט פאַרשידענע וואָרצלען אַן ענלעכקייט אין זייער באַטייט (*צו*שיקן, *צו*ברענגען, *צו*קומען *צו*גיין... *דורכ*שפּאַצירן, *דורכ*לייענען, *דורכ*קוקן, *דורכ*נעמען, *דורכ*גיין).

9) אַנאַליזירן די ביישפּילן — קלאָר מאַכן, אַז די ענלעכקייט אין זייערע באַטייטן באַקומט זיך, אַדאַנק דעם געמיינזאַמען טייל פאַרן וואָרצל.

10) מאַכן דעם אויספיר וועגן *פּרעפיקס* אַלס אַ טייל פון וואָרט, וואָס שטייט פאַרן וואָרצל און גיט צו ווערטער פון פאַרשידענע וואָרצלען — אַ

געוויסע ענלעכקייט אין זייער באַטייט.

11) איבונגען אין צוקלייבן ווערטער מיט ענלעכע פּרעפיקסן, אַנאַליזירן די ענדערונגען אינעם באַטייט פון ווערטער מיט איין וואָרצל אָבער מיט פאַר־שידענע פּרעפיקסן.

סכעמע פון גראַמאַטישן אַנאַליז

ס י נ ט אַ ק ס י ש ע ר   אַ נ אַ ל י ז

א י י נ פ אַ כ ע ר   ז אַ ץ.

1) אַנאַליז פון זאַץ לויטן אינהאַלט„ א) וועגן וואָס רעדט זיך? ב) וואָס רעדט זיך?

2) אַנאַליז לויט די זאַצגלידער: א) וואו איז דער סוביעקט? וועלכע פראַגן שטעלן צו אים? ב) וואו איז דער פּרעדיקאַט, וועלכע פראַגע שטעלן צו אים? ג) אָנווייזן די דערקלערונג־ווערטער: וועלכן וואָרט אין זאַץ דערקלערט יעדער פון זיי (אָדער צו וועלכן וואָרט באַציט ער זיך), וואָס אייגנטלעך דערקלערט ער, וועלכע פראַגע שטעלן צו אים?

צ ו נ ו י פ ג ע ז ע צ ט ע ר   ז אַ ץ.

1) אַנאַליז פון זאַץ לויטן אינהאַלט: א) וועגן וואָס רעדט זיך? ב) וואָס רעדט זיך?

2) אַנאַליז לויטן באַשטאַנד פון זאַץ: א) וויפל באַזונדערע זאַצן איז דאָ פאַראַן? ב) ווי אַזוי זענען זיי פאַרבונדן לויטן זינען? איז די פאַרבינדונג אויס־געדריקט אויסערלעך?

3) אַנאַליז פון יעדן זאַץ לויט זיינע גלידער.

מ אָ ר פ אָ ל אָ ג י ש ע ר   אַ נ אַ ל י ז

1) אַנאַליז פון וואָרטבאַשטאַנד: א) אויסטיילן אין וואָרט די ענדונג. ב) אויסטיילן אין וואָרט דעם וואָרצל, סופיקס, פּרעפיקס. ג) צוקלייבן ווערטער מיטן זעלבן וואָרצל, אָבער מיט פאַרשידענע סופיקסן. ד) צוקלייבן ווערטער מיטן זעלבן וואָרצל, אָבער מיט פאַרשידענע פּרעפיקסן. ה) צוקלייבן ווערטער מיטן זעלבן סופיקס, אָבער מיט פאַרשידענע וואָרצלען. ו) צוקלייבן ווערטער מיטן זעלבן פּרעפיקס, אָבער מיט פאַרשידענע וואָרצלען.

2) אַנאַליז פון רעדטיילן: א) וואָס באַטייט דאָס וואָרט און וועלכע פראַגע שטעלט זיך דאָ? ב) וואָס איז דאָס וואָרט אינעם זאַץ? וועלכער רעדטייל איז דאָס געגעבענע וואָרט? ד) וועלכע פאָרמעלע סימנים האָט דאָס וואָרט אין צוזאַ־מענהאַנג מיט זיין פאַרבינדונג מיט די אָדער אַנדערע ווערטער אין זאַץ (אָנ־ווייזן, מיט וועלכע ווערטער, אייגנטלעך)?

סכעמע פון גראַמאַטישן אַנאַליז פון אַ זאַץ

די ווערטער	גליד פון זאַץ	רעדטייל	צאָל	מין	בייגפאַל	צייט	פערזאָן
אַ ווילדער							
פריידגעשריי							
האָט זיך אַרויסגעריסן							
פון אַלע							
מיילער							
אַרום							

ה) גראַפישער מעטאָד

כדי צו באַלעבן דעם לימוד פון גראַמאַטיק און ווי מעגלעך מער פאַראַנשוילעכן און קאָנקרעטיזירן די טרוקענע, אַבסטראַקטע ענינים פון די פאַרשידענע אָפּטיילונגען ביים לימוד פון גראַמאַטיק, ווערט זייער רעקאָמענדירט דעם לערער אָנצואווענדן וואָס ברייטער דעם ג ר אַ פ י ש ן מ ע ט אָ ד. עס לאָזט זיך דאָך אַלע פאַרבינדונגען אינעם איינפאַכן און אינעם קאָמפּליצירטן זאַץ פאַרצושטעלן קאָנקרעט און גראַפיש אויספאָרמירן מיט דער הילף פון פאַרשידענע איינפאַכע צייכנס. אַזעלכע „בילדער" וועלן שטאַרק פאַרלייכטערן די תלמידים צו באַגרייפן די גראַמאַטישע ענינים. מ'קען די דאָזיקע בילדער צייכענען אין קלאַס אויפן טאָוול אין צוזאַמענהאַנג מיט דעם געפירטן שמועס און מיט די נייע דערקלערונגען, שפּעטער קען מען אויך פאַרגעבן די קינדער, זיי זאָלן זעלבשטענדיק ביי זיך אין די העפטן צייכענען די אַנטשפּרעכנדיקע גראַפיקעס.

דער ענין דיאַגראַמעס ביים לימוד פון גראַמאַטיק רופט אָפּט אַרויס קעגנטענות: די דיאַגראַמע איז נישט ביכולת אויסצודריקן און אָפּשפּיגלען די מער סובטעלע פונקטן פונעם אַנאַליז. די דיאַגראַמע פאַרוואַנדלט זיך אָפט אין אַן אומניצלעכע רעטעניש־אַרבעט. גערעכט איז אָבער די דערמאָנטע מ ע ר י ה אָ ל ל ע נ אַ ר ד, ווען זי זאָגט: „און דאָך, דער פאַקט אַז עס זענען

דאַ גרענעצן צו דער פּולנוצלעכקייט פון די דיאַגראַמעס, איז נישט קיין גענוגנדיקער תּירוץ מ׳זאָל זיי אינגאַנצן פאַרוואַרפן. נישט איין פּראָיעקט, וועלכן מען האָט אָפּט שלעכט אויסגענוצט, האָט זיך אַרויסגעוויזן געגוג ווערטפול אין די הענט פונעם קלוגן לערער. דער דיאַגראַמישער אַנאַליז אַפּעלירט צום א ו י ג — און דאָס איז דאָך פון אַלע חושים דער איינדרוקפולסטער. אַ דיאַגראַמע קען מען מאַכן גאַנץ שנעל און מען קען זי איבערלאָזן אויפן קלאַס־טאָוול צוליב ווייטערדיקע באַטראַכטונגען. די דיאַגראַמע ברענגט נוצן ביים איבערחזרן, און זי איז אַוודאי צוגעפּאַסט ביים „טעסטירן״ אַ גרויסן קלאַס, — זי גיט אַ מעגלעכקייט צו זען, צי האָט דער קלאַס געכאַפּט אויף אַן אמת די לאָגישע שייכותן. זי גיט אַ מעגלעכקייט צו שפּאָרן צייט אין פאַרגלייך מיט אַנדערע פאָרמען פון זאַץ־אַנאַליז״.*)

ו) מוסטערן פון גראַפישע פאָרמירונגען (דיאַגראַמעס) ביים גראַמאַטיק־לימוד

דער איינפאַכסטער אופן איז, פאַרשטייט זיך, פאַרצושטעלן די גרויסע זאַץ־עלעמענטן אין פאָרם פון אַ פּרימיטיווער טאַבעלע. לויטן ווייטערדיקן מוסטער:

„נעכטן, בעת דער הפסקה, האָבן צוויי קליינע ייִנגלעך פון אונדזער שול געפונען אין שול־גאָרטן אַן אומבאַקאַנטע באַשעפעניש.״

סוביעקט, ייִנגלעך

צוויי
קליינע
פון אונדזער שול

פּרעדיקאַט, האָבן געפונען

אַן אומבאַקאַנטע באַשעפעניש (אָביעקט)
נעכטן
בעת דער הפסקה
אין שולגאָרטן

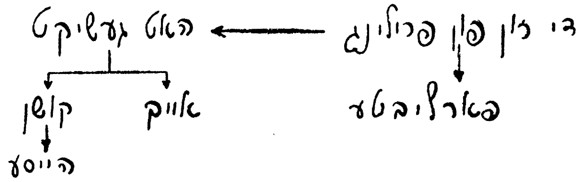
מער קאָמפּליצירטע דיאַגראַמעס פון ס י נ ט א ק ס י ש ן א נ א ל י ז וועלן אויסזען אָט אַזוי:

---

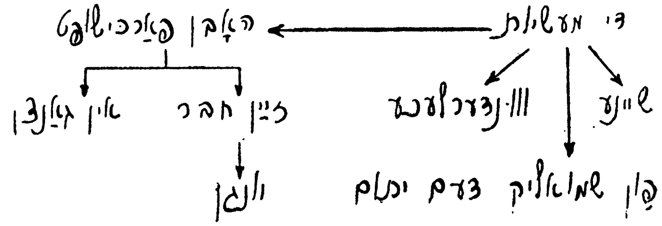
*) דאָרט, ז״ז 344—346.

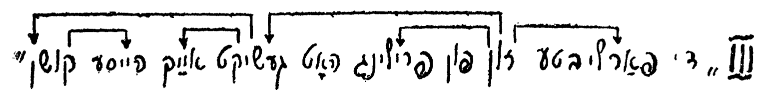
סינטאקסישער אנאליז

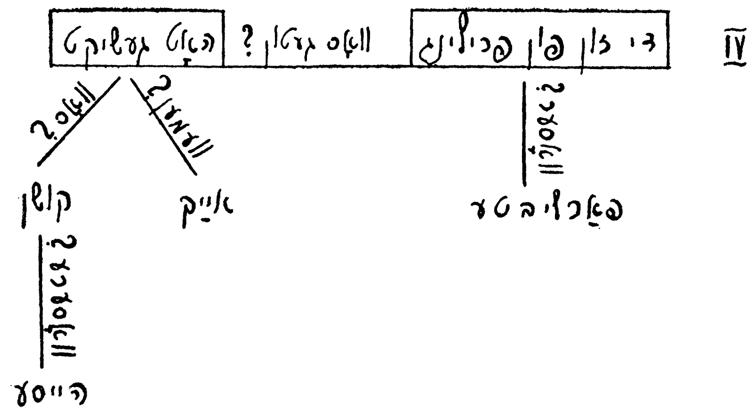
I „די פאַרליבטע זון פון פרילינג האָט געשיקט אײַך הייסע קושן"

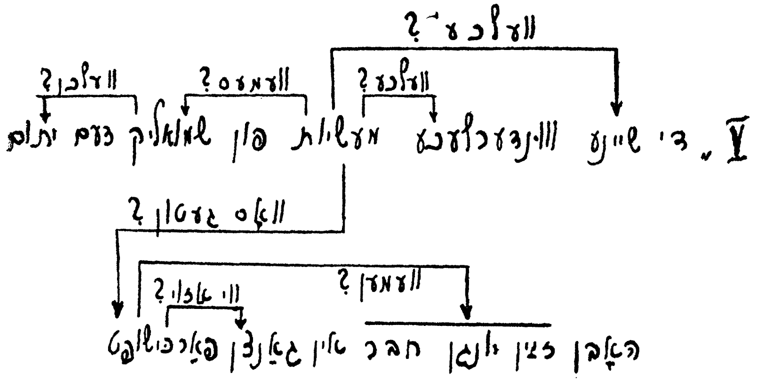


II „די שײנע װוּנדערלעכע מעשׂיות פון שמואליק דעם יתום האָבן מײַן יונגן חבר אין גאַנצן פאַרכישופט".

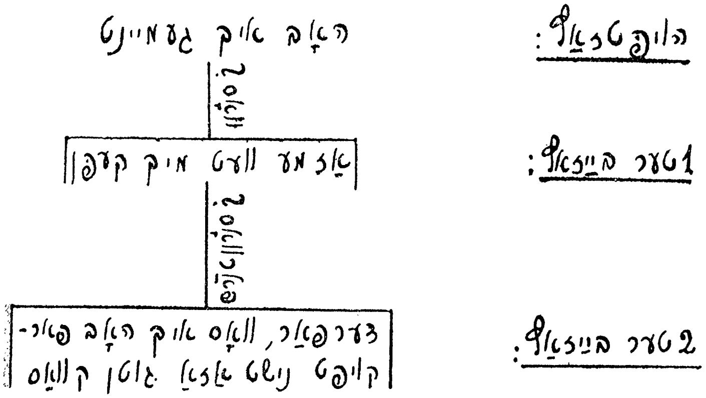



III „די פֿאַרליבטע זון פֿון פֿרילינג האָט געשיקט אײַך הייסע קושן"

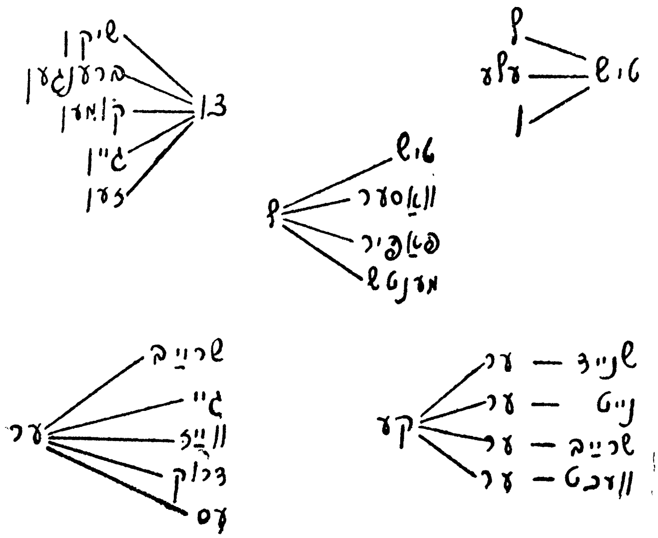

IV
די זון פֿון פֿרילינג
וואָס געטאָן?
האָט געשיקט
וואָספֿאַרא?
פֿאַרליבטע
וועמען?
אײַך
וואָס?
קושן
וואָספֿאַרא?
הייסע


V „די שיינע וואונדערלעכע מעשיות פֿון שמואליק דעם יתום
וועלכע?
וועלכע?
וועמעס?
וועלכן?
וואָס געטאָן?
וועמען?
ווי אַזוי?
האָבן מיך יונגן חבר אין גאַנצן פֿאַרכישופֿט

„װען „דערפֿאַר, װאָס איך האָב פֿאַרקױפֿט נישט אַלע
גוטן קװאַס, האָב איך געמײנט, אַז מע װעט מיך קעפּן."



צײכענונגען צו װאָרטבילדונג



וועגן קינדער־ליטעראַטור און וועגן קינדער־לייענען

א) איז פאַראַן אַ ספּעציעלע שאַפונג פאַר קינדער?

פונאַנדערקלייבן זיך אינעם פּראָבלעם פון קינדער־ליטעראַטור הייסט געבן אַן ענטפער אויף דריי פראַגן: וועגן די *צילן* פון דער ליטעראַטור פאַר קינדער; וועגן דעם *אופן* ווי אַזוי זיי זאָלן לייענען און וועגן דעם *מאַטעריאַל*, וואָס זיי זאָלן לייענען. אָבער די אַלע פראַגן גייען זיך צונויף אין איין פּונקט: באַזונדערע צילן און אויפגאַבן קאָן די קינדער־ליטעראַטור האָבן נאָר דעמאָלט, אויב עס איז ווירקלעך פאַראַן א *ספּעציפישע שאַפונג פאַר קינדער*. און נאָר פון דאָנען דרינגט שוין אַרויס דער ענטפער אויף די איבעריקע צוויי פראַגן: *וואָס* און *ווי אַזוי* צו לייענען. אָט פאַר וואָס אונדזער באַהאַנדלען דעם פּראָבלעם פון קינדער־ליטעראַטור הייבן מיר אָן פון דער פראַגע, וואָס איז אוועקגעשטעלט אין אונטערקעפּל. דאָ ליגט דער שליסל צו אַלע איבעריקע פראַגן, דאָ איז דער אויסגאַנגפּונקט פאַר אַלע ווייטערדיקע אויספירונגען און אַנטשיידונגען.

זענען פאַראַן ספּעציעלע מעטאָדן פון קונסטשאַפונג פאַר קינדער? פאַרמאָגט די קינדער־ליטעראַטור באַזונדערע צילן און צוועקן, אייגנשאַפטן און מעלות, וואָס די ליטעראַטור פאַר דערוואַקסענע פאַרמאָגט עס נישט? איז פאַראַן אָדער צי דאַרף זיין א ספּעציעלע ליטעראַטור פאַר קינדער? (פאַרשטייט זיך מיר רעדן וועגן שיינער ליטעראַטור, וועגן קינסטלערישן וואָרט, נישט וועגן פּאָפּולער־וויסנשאַפטלעכע אויסגאַבן). זענען דאָ אָדער צי דאַרפן עקזיסטירן ספּעציעלע שרייבער פאַר קינדער?

נישט געקוקט דערויף, וואָס די ביכערמערק פון אלע ציוויליזירטע פעלקער זענען פאַרוואָרפן מיט הונדערטער און טויזנטער ווערק, געשריבן ספּעציעל פאַר קינדער; נישט געקוקט דערויף, וואָס אַלע ליטעראַטורן ווייסן פון פאַררעקאָמענדירטע, געשוואוירענע שרייבער פאַר קינדער, דאַרף פונדעסטוועגן אויף די

אַלע אויבן געשטעלטע פראגן גענעבן ווערן אַ קאַטעגאָרישער נ ע ג אַ ט י־ וו ע ר ענטפער. די טעאָריע פון קונסטשאַפונג ווייסט נישט פון קיינע ספּע־ ציפישע מעטאָדן פאר דערוואַקסענע באַזונדער און פאַר קינדער באַזונדער. די פּרינציפּן פון קינסטלערישער שאַפונג זענען איינע און די זעלבע ביי אַלע פעלקער, אויף אַלע שפּראַכן, און זיי זענען איינע און די זעלבע פאַר פאַרשידענע עלטערס און געשלעכטער. פון דער צווייטער זייט ווייסן מיר אויך פון דער פּראַקטיק, אַז די באַליבסטע ביי די קינדער ווערק פון די גרויסע שריפטשטעלער — (פון פּרץ, מענדעלע, שלום־עליכם, שלום אַש) — זענען קיינמאָל נישט געשריבן געווען, נישט פאַרטראַכט געווען ווי ספּעציעלער לייען־מאַטעריאַל פאַר קינדער. אָבער זייער געניאַליטעט און קינסטלערישקייט האָט זיך נישט געמינערט אויף אַ האָר דערפון, וואָס זיי זענען מיט דער צייט אָנגענומען געוואָרן מיט אַזאַ התלהבות און ליבשאַפט אויך ביים קינדערישן עולם. פאַרקערט, די צענטלי־ קער דערציילונגען און געשיכטן פון די פאַרשידענע „קינדער־שרייבער״ האָבן זיך נישט אויפגעהויבן אויף קיין איין שטאַפּל צו אמתער קונסט, צו ווירק־ לעכער שיינער שאַפונג, נישט געקוקט אויף זייער פאַרשפּרייטקייט און כלומ־ רשטער באַליבטקייט ביים גרויסן עולם קינדער־לייענען.

„ווילסטו שרייבן פאַר קינדער, זאָלסטו נישט שרייבן ספּעציעל פאַר קינ־ דער״. אין אַזאַ פּאַראַדאָקסאַלער פאָרעם האָט עמעצער אויסגעדריקט די פאָדע־ רונג צו קינדער־שרייבער. און די דאָזיקע פאָרמול מוז אָנערקענט ווערן פאַר פולשטענדיק ריכטיק און צוועקמעסיק. אַזוי איז עס געווען מיט אַלע קלאַסישע ווערק פון די גרעסטע וועלטשרייבער. זייערע ווערק זענען געוואָרן באַליבט ביי דער קינדער־אוידיטאָריע, נישט געקוקט דערויף, אָדער אפשר, פאַרקערט דווקא דערפאַר, ווייל זייערע אויטאָרן האָבן אָנגעווענדט צו זיי דעם זעלבן מאַסשטאַב פון קונסט און שיינקייט, מיט וועלכן זיי האָבן געמאָסטן אַלע זייערע געניאַלע ווערק. די יוגנט־ און קינדער־וועלט האָט גענומען ביי די דאָזיקע אויטאָרן דאָס, וואָס עס האָט זיך אַרויסגעוויזן פאַר איר פולקאָם צוטריטלעך לויט אינהאַלט און טעמע. דאָס איז געווען גאָר אַ גליקלעכער צופאַל, מצד די מחברים איז דאָ בשום־אופן נישט געווען קיין באַוואוסטזיניקע כוונה אויסצור־ טיילן מאַטעריאַל, געשריבן ספּעציעל פאַר קינדער. מיט דעם דאָזיקן געדאַנק דאַרפן זיך דורכדרינגען אַלע דערציער און עלטערן, און דאָס דאַרף זיין דער ערשטער פּראָוושטיין פאַר דעם בוך, וואָס זיי טראָגן אונטער זייער קינד.

„כדי צו אַנטוויקלען אין די קינדער ליטעראַרישן געשמאַק, אָדער, וואָס ס׳איז דאָס זעלבע, כדי צו אַנטוויקלען אין זיי די פעיקייט פון עסטעטישן גענוס, מוז מען זיי באַהעפטן צו די אמת קינסטלערישע ווערק. צווייטנס, און דאָס איז אפשר נאָך וויכטיקער פון דער ערשטער פּאָזיטיווער פאָדערונג: מען דאַרף

פונעם קרייז קינדער־לייענער ארויסנעמען יענע ביכער, אין וועלכע עס ווערט אונטער אַן אויסערלעכער פּאָעטישער פאָרעם געגעבן די קינדער א מין געקעכטס פון טאַלאַנטלאָזע גראַמען־מאַכעריי, אָדער וויסנשאַפטלעכע, מאָראַליזירנדיקע, רעליגיעזע, פּאָליטישע באַטראַכטונגען פון טענדענציעזע שרייבער.

דאָס קינדערישע בוך, געגעבן אין אַ פּאָעטישער פאָרעם, דאַרף זיין אַ קינסטלערישע ווערק. קינסטלערישע ווערק אָבער געהערן צו דער אַלגעמיינער ליטעראַטור, ובכן וואָלט קיין ספּעציעלע קינדער־ליטעראַטור נישט געדאַרפט האָבן קיין שום רעכט אויף עקזיסטענץ... עס דאַרף אין גאַנצן פאַרשווינדן יעטוועדע פאָרשטעלונג וועגן קינדער־ליטעראַטור, ווי אַזאַ, וואָס איז באַשאַפן ספּעציעל פאַר קינדער און קען נאָר פאַר זיי זיין אינטערעסאַנט בכלל" *).

דער באַקאַנטער דרייסטער רוסישער קריטיקער ד. פּיסאַריעוו האָט געשריבן: „די ספּעציעלע קינדער־ליטעראַטור שטעלט פאָר אומעטום און שטענדיק און וועט פאָרשטעלן איינעם פון די נעבעכדיקסטע, פאַלשסטע און אומנוציקסטע געביטן פון דער אַלגעמיינער ליטעראַטור".

קיין ספּעציעלע ליטעראַטור פאַר קינדער! אַלץ, וואָס איז געשריבן ספּעציעל פאַרן קינד, מיט באַזונדערע מעטאָדן און טענער, לכתחילה צוגעפּאַסטע שטימונגען און פאַרבן, מיט אַ ספּעציפישער באַלייכטונג און געקינצלטער אַרכיטעקטור — דאַרף פאַרמשפּט ווערן אויף אומצוטרוי און גענומען ווערן אונטער אַ גרויסן פרעג־צייכן. אמתע קונסט ווייסט נישט פון קיין נשיאת־פּנים, זי איז גלייכגילטיק צום עלטער פון איר לעזער, זי האָט צו טון מיט די אייביקע באַוועגונגען פון דער מענטשלעכער נשמה, זי שעפּט פונעם יונגן־אַלטן, אייביק פרישן קוואַל פון שיינקייט און האַרמאָניע. און דעריבער איז דאָס אַלץ, וואָס עס פאַרמאָגט נאָר די וועלט־ליטעראַטור און וואָס עס איז צוגענגלעך פאַרן יונגן עולם, אַלץ וואָס איז דאָרט געניאַל, שיין און פריש, אויסגעדריקט אין קלאַסישע פאָרמען — דאָס אַלץ דאַרף איינגעשלאָסן ווערן אין דער קינדער־ליטעראַטור, און נאָר אויף דעם דאָזיקן מאַטעריאַל דאַרפן דערצויגן ווערן די יונגע דורות. אין אונדזער היינטיקער צייט קען זיך פון דעם מין ליטעראַטור אָנקלייבן גענוג מאַטעריאַל אפילו פאַר די קינדער פון די יינגערע קלאַסן. אויך אין דער יידישער ליטעראַטור וועט נישט אויספעלן אַזאַ מאַטעריאַל, אַזוי אַז עס איז קיין שום נייטיקייט נישטאָ אָנצוקומען צו דער קוואַזי־ליטעראַטור פון די פּאַטענטירטע טאַנדעט־מאַכער.

לאָמיר אין אַ פּאָר שטריכן פאָרמולירן די פּרינציפּן און וועגן פון דער קינסטלערישער שאַפונג. אמתע קונסט איז קודם־כל בילדעריש, און אירע לע־

*) H. Wolgast — *Das Elend unserer Jugendliteratur.*

בעדיקע געשטאַלטן פאַרמאָגן אַ גרויסן פאַראַלגעמיינערונג־כּוח. דער קינסטלער דערווייזט נישט זיין אמת, נאָר ער באַווייזט אים; ער דערציילט אים נישט, נאָר ער מאָלט אים. און אַלץ איינס, צי ער מאָלט איינצלנע מאָמענטן אָדער גאַנצע קאָמפּאָזיציעס און קינסטלערישע טיפּן — אין אַלץ ווערט געגעבן דאָס פאַראיינציקנדיקע, דאָס אַלגעמיינע, דאָס סך־הכּלדיקע. ער וואַרפט אָפּ דאָס קליינלעכע, נישטיקע, שלעכטע — און אין זיינע ווערק בלייבט דאָס אייביקע, גוטע, שיינע. ער באַהעפט זיינע לייענער צום קוואַל פון האַרמאָניע, פאָלקאָמענקייט, אמת און הומאַניזם. און די דאָזיקע רעזולטאַטן דערגרייכט ער דורכן קינסטלערישן וואָרט, ער לייגט אַריין אין זיין שאַפונג די גאַנצע וואָרט־ענערגיע, וואָס עס האָבן אָנגעזאַמלט דורות פון זיין פאָלק, ער גיסט אויס זיינע בילדער און געפילן אין ריטמישע שיין געזעצטע פראַזן; אין איינעם מיטן גאַנצן פאָלק און אין זיין אַוואַנגאַרד באַרייכערט ער זיין שפּראַך, פאַרפיינערט זי, און זיינע ווערק ווערן הן מצד דעם אינהאַלט און זייערע אידעען, הן מצד דער אויסערלעכער פאָרעם און וואָרטשאַץ — אַ רייכער אוצר, פון וואַנען עס וועלן שעפּן פאַרגעניגן און דערהויבענע געדאַנקען צענדליקער קומענדיקע דורות. אַזוי שאַפט דער קינסטלער פון וואָרט, אַט דאָס זענען זיינע מעטאָדן אומעטום און שטענדיק. און בנוגע ליטעראַטור פאַר קינדער גילטן די אייגענע געזעצן אין זייער גאַנצער פעסטקייט און אומבאַרירלעכקייט.

ווי באַלד דער קינסטלער האָט געשריבן „ספּעציעל פאַר קינדער" — הייסט עס, ער האָט שוין אַריינגעטראָגן אין זיין ווערק באַשטימטע פּניות, וואָס שטייען אין גאַנצן אויסער דער טעמע און אויסער דער קינסטלערישער שאַפונג בכלל; הייסט עס, זיין ווערק איז טענדענציעז און איז באַהערשט פון קליינקייטן, וואָס ליגן אָן אַ זייט פון גרויסן שליאַך פון קינסטלערישער עבודה; הייסט עס, ער איז נישט ביכולת צו באַווייזן זיין קינסטלערישן אמת אַזוי, אין אַזאַ פאָרעם, אין אַזעלכע בילדער און געשטאַלטן, אַז דאָס זאָל איבערציינגן אַלעמען — סיי גרויס, סיי קליין; הייסט עס, ער האָט געשטרעבט צו דערווייזן זיין אמת, און גראָד דער יונגער אויִדיטאָריע, מיט אויסגערעכנטע קוואַזי־קינסטלערישע מיטלען. ווי באַלד דער קינסטלער האָט געשריבן „ספּעציעל פאַר קינדער", הייסט עס, ער איז געווען באַגייסטערט נישט פון אַן אַלגעמיינער אידעע, וואָס אירע וואָרצלען ליגן אין די טיפע באַהעלטענישן פונעם מענטשנס נשמה, נאָר ער האָט אויסגעקליבן, צוגעקליבן אַ באַזונדער ווינקעלע, אַ קינסטלעך אויסגעטיילט שטריכעלע, וואָס ביים אמתן קינסטלער וואָלטן זיי אין גאַנצן בטל בששים געוואָרן, געשטאַנען אין הינטערגרונט. און ווי גרויס איז דאָ די סכּנה צו בלייבן שטעקן אין גאַנצן אויף דער גרענעץ פון אידעענלאָזן אָנעקדאָט, פון אינהאַלטלאָזן סיפּור־המעשה און פון געשפּיל מיט ווערטער און קלאַנגען!

און דערִיבער — זאָל דער קינסטלער זיך נישט באַמיען שרייבן ספּעציעל פאַרן קינד. זאָל ער בעסער בלייבן געטריי זיך און דער קונסט, און די שול, דער לערער וועט שוין אַליין האָבן אין זינען אַריינצופירן אין דער קינדער־ביבליאָטעק דאָס, וואָס עס איז פון געגעבענעם אויטאָר צוגענגלעך און פּאַסיק פאַר די יונגע לעזער. וואָרום אַ כלל האָבן מיר: וואָס העכער די מדרגה איז, אויף וועלכער דאָס ווערק שטייט, אַלץ מער פּשטות פאַרמאָגט עס, אַלץ מער קלאָרקייט און צוטריטלעכקייט באַזיצט עס — סיי בנוגע דער הויפּט־אידעע פונעם ווערק, סיי בנוגע די טיפן און זייער פּסיכאָלאָגיע. אויף אַזאַ אופן האָבן גראָד די מער רייפע און אָפּגעשטעלטע קינסטלער, די מער טאַלענטירטע און דערפאַרענע — ד י ג ר ע ס ט ע שאַנסן אַריינגעפירט צו ווערן אין דער קינדער־ליטעראַטור.

די דאָזיקע דערשיינונג איז געווען זייער לייכט צו באַמערקן אין דער יידישער ליטעראַטור, וועלכע האָט לכתחילה גאָרנישט פאַרמאָגט קיין סימן פון קינדער־ליטעראַטור. און שוין צוליב דעם האָט מען געמוזט אָנקומען צו דער אַלגעמיינער יידישער ליטעראַטור; און מערקווירדיק, ווי בהדרגהדיק עס זענען אַריינגעדרונגען אין אונדזער קינדער־ביבליאָטעק פריער די קלאַסיקער, און נאָר שפּעטער און ביסלעכווייז די יינגערע שריפטשטעלער. איניקע פון די לעצטע האָבן זיך נאָך ביז היינטיקן טאָג נישט איינגעבירגערט אין אונדזער קינדער־ליטעראַטור.

ובכן, מיר דאַרפן שעפּן פאַר די קינדער־לייענער פונעם אַלגעמיינעם קונסטקוואַל, פון די אַלגעמיינע וואָרט־אוצרות, וואָס האָבן זיך אָנגעזאַמלט ביי דער מענטשהייט. קיין ספּעציעלע ליטעראַרישע קיך פאַרן קינדער־עולם איז נישט נייטיק. קיינע באַזונדערע פּאַטראָוועס פאַר זיי, — נאָר אַ געזונטע, איינפאַכע, געוויינלעכע שפּייז! דאָס איז אונדזער פאָדערונג.

אפילו אַזאַ גרויסער קינדער־שרייבער און אמתער מייסטער פון קינדער־פּאָעזיע, דער אָנהענגער און פּרעדיקער פון ספּעציעלער קינדער־ליטעראַטור, ט ש ו ק אָ ו ס ק י, קומט אויך צו דעם זעלבן אויספיר: „איך מיין אָבער נישט בשום־אופן, — זאָגט ער, — אַז קינדער־שרייבער דאַרפן אומבאַדינגט זיך פאַרנעמען מיט דער שטיפעריי פון ווערטער־שפּיל, פאַרגעסנדיק דערביי וועגן אַלע אַנדערע ליטעראַרישע אויפגאַבן — דאָס וואָלט געווען שרעקלעך און וואָלט העגראַדירט שטאַרק דעם ליטעראַרישן ווערט פון דער קינדער־פּאָעזיע... מען טאָר נישט מאַכן דעם אויספיר, אַז אַ דיכטער פון קינדער־פּאָעזיע האָט רעכט זיך אָפּצוזאָגן פון די אַלע פאָדערונגען, וועלכע ס'שטעלן די דערוואַקסענע אין דער געגעבענער תקופה. ניין, ד י ר יי ן ל י ט ע ר אַ ר י ש ע א יי נ ש אַ פ ט ן פ ו ן ק י נ ד ע ר ־ ג ע ד י כ ט ן ד אַ ר פ ן

זיין אונטערגעוואָרפן דעם זעלבן קריטעריום, ווי אַלע איבעריקע פּאָעטישע שאַפונגען. דער ניוואָ פון קינסטלערישקייט און טעכניק אין דעם קינדער־געדיכט מוז זיין דער זעלבער, וואָס אין די געדיכטן פאַר דערוואַקסענע. קינדער־ליטעראַטור מוז טאַקע פריער פאַר אַלץ זיין ליטעראַטור... ס׳געשעט אָפט אַ פאַרברעכן... אָנשטאָט צוצוגרייטן די קינדער אויפצונעמען און פאַרשטיין געניאַלע פּאָעטן, פאַרסמט מען זיי סיסטעמאַטיש מיט אַנאַלפאַבעטישער און קונסטלאָזער האַנט־מלאכה, אַוועקהרגנדיק אין זיי אויף דעם אופן דעם לעבעדיקן, וואַרעמען חוש פאַר קלאַנגען און פערזן, וואָס דאָס קינד האָט זיך דערוואָרבן אין זיינע אייגענע קינדער־שאַפונגען" *).

און פונקט אַזוי זענען אויך די צילן פון דער קינדער־ליטעראַטור די זעלבע, וואָס בנוגע דעם דערוואַקסענעם לייענער. קיינע ספּעציעלע דידאַקטישע און דיסציפּלינירנדיקע צוועקן שטעלט זיך נישט און טאָר זיך נישט שטעלן דאָס קינדערישע בוך. מיר ווילן, אַז דורכן לייענען זאָל דאָס קינד געניסן וואָס מער גליק און פאַרגעניגן, אַז זיינע אויגן זאָלן זיך עפענען צו באַמערקן אַלץ, וואָס גוט און שיין איז אינעם גאַנצן אַרום. האַלטן דאָס קינד איינגעשרומפּן אין זיך, באַגרענעצט אין די ד׳ אַמות פון זיין קינדער־צימער און עלטערן־ליבע — הייסט מאַכן דאָס קינד אומגליקלעך. דורכן בוך ווילן מיר פאַרברייטערן דעם קינדס האָריזאָנט, אַנטפּלעקן פאַר אים די גרויסע וועלט מיט איר איינהייט, כדי דאָס קינד זאָל זיך דערפילן ווי אַ טייל פונעם קאָסמאָס, וואָס פאַרמאָגט אין זיך אַזוי פיל האַרמאָניע און אויסגעהאַלטנקייט. זאָל דאָס בוך העלפן דעם קינד צו באַהעפטן מיט דער גרויסער וועלט און איר אייביקייט, אַריינדרינגען אין אירע סודות, זי צו באַהערשן און אין איר דערפילן זיך ווי אַ שעפערישער כוח — נאָר אויף דעם דאָזיקן „גילדענעם וועג" וועט דער קינפטיקער מענטש און דאָס איצטיקע קינד געפינען די שליסלען צום אייביקן אַבסאָלוטן גליק און צו דער רו פון דער נשמה.

אָבער צו דערגרייכן די אָנגעמערקטע הויכע דערציערישע אויפגאַבן פון דער קינדער־ליטעראַטור, — דאָס זענען אויך די אויפגאַבן פאַרן לייענען פון דערוואַקסענעם, — איז מסוגל נאָר די קלאַסישע וואָרטשאַפונג, דאָס ווערק פון די גרויסע וואָרטמייסטערס. נאָר זיי פאַרמאָגן אין זיך אַלע רייכקייטן און מעגלעכקייטן, וואָס הייבן אויף דעם לעזער אויף דער געהעריקער הייך.

*) ק. טשוקאָווסקי — „פון צוויי ביז פינף". אויסצוגן פון דעם בוך זענען געווען געדרוקט אין „שולוועגן", 1—2 און 3—4 פון 1936־1937.

נאָר אַזאַ לייענען איז מסוגל צו ברענגען די געוואונטשענע רעזולטאַטן הן בנוגע עסטעטישע דערגרייכונגען, הן בנוגע דער עטישער פאַרפולקאָמונג פון קינד. וואָרום אויף די גרויסע הייכן פון דער מענטשלעכער קונסטשאַפונג זענען דאָך די גרענעצן פון עסטעטיזם און עטיזם אָפּגעווישט. אַזאַ לייענען פון אמת קינסטלערישע ווערק וועט אויך מיטהעלפן — דער אינטעלעקטועלער אַנטוויקלונג פונעם קינד, זיין דענקעריש־אידייאישן וואוקס. דאָס וועט אויך פירן צום אויפוואַכן און אויפבליען פונעם קינדס ווילן און זיין שטרעבונג צו זעלבשטענדיקייט און זעלבסטטעטיקייט.

„אינעם אמת קינסטלערישן ווערק, וואָס איז אַנטשטאַנען אויסער יעטווידע מאָראַלישע און פּעדאַגאָגישע כוונות, שטעקט אַ סך אַ שטאַרקערער אימפּולס צו עטישער אויפפירונג, ווי אין די דערמאָנטע ספּעציעל צוגעשניטענע מאָראַליזירנדיקע, פּסיידאָ־קינסטלערישע ליטעראַטור־שאַפונגען. און איך בין איבערצייגט: אויב מיר וועלן דאָס לייענען קינדער־ביכער, פאַבריצירטע מיט פּעדאַגאָגישע צילן, פאַרבייטן מיט ליטעראַריש ווערטפולע ווערק, וואָס דאַרפן דינען אויסשליסלעך די צילן פון קינסטלערישן גענוס, — וועלן מיר מיט דעם גופא ווערזנטלעך אַ טובה טון נישט נאָר דער אַנטוויקלונג פון געשמאַק, נאָר אויך פון כאַראַקטער ביי אונדזער יוגנט" *).

נאָר אַזאַ לייענען פון קינדער, וואָס איז באַהעלט מיטן שיין פון אייביקן לייכטטורעם פון שיינקייט און האַרמאָניע, איז באמת פּעדאַגאָגיש און ווערטפול. פאַרקערט, דאָס לייענען, וואָס שטרעבט צו שמאָלע, קליינלעכע, מאָראַליסטיש־דידאַקטישע אָדער בילדונג־אוטילאַטיריסטישע צוועקן, איז אַנטיפּעדאַגאָגיש און נישט צוועקמעסיק. דער לעצטער מין לייענען וועט זיך באַגנוגענען מיט די ביליקע פייערווערק־שאַפונגען פון די „ספּעציפישע" מייסטער, וואָס האָבן גענומען אונטער זייער אַפּוטרופּסות די גאַנצע קינדער־ליטעראַטור. דאָס ריכטיק אַוועקגעשטעלטע קינדערישע לייענען — וועט שעפּן פון די יחידי־סגולה פון דער אַלוועלטלעכער קונסט־שאַפונג, פון די איינצלנע גליקלעכע קינסטלער, וואָס האָבן זיך אויפגעהויבן אויף אַזאַ הייך, אַז זייערע ווערק זענען געוואָרן צוגענגלעך אַפילו פאַר די תינוקות של בית רבן.

דאָס זענען צוויי באַזונדערע וועגן, צוויי באַזונדערע אָפּשאַצונגען. זאָל דער לערער און דערציער אין דער יידיש־וועלטלעכער שול נישט מבולבל ווערן פון דער אומגעלומפּערטער ווירקלעכקייט, וואו דער ביכערמאַרק איז פאַרפלייצט מיט אַזוי פיל מאַקולאַטור־שאַפונג פאַר די „אָרעמע" קינדער; זאָל אים נישט פאַרפירן אַפילו די דערשיינונג פון דער קינדערישער „פאַר־

*) ה. וואָלגאַסט, דאָס ציטירטע בוך.

דאַרבנקייט" און זייער פאַרגעטערן אייניקע פאַלשע נביאים פון ספּעציפישער קינדערישער קונסט; דער לערער דאַרף גיין מיט זיין אייגענעם זיכערן וועג, און ער קאָן רויק זיין — ביי דער ערשטער באַרירונג מיט די מוסטערן פון אמתער קונסט, וועט דער היפּנאָז פון די קינדער אָפּגעטון ווערן פון זיי דורך אַ צויבער־שטעקעלע, און דער לערער וועט פייערן זיין פולן נצחון. מ'דאַרף אַז אונדזערע לערער און עלטערן זאָלן האָבן פעסטע איבערצייגונגען און שטאַנדהאַפטיקע מיינונגען איבער דער באַהאַנדלטער פראַגע, אַז זייער גאַנצע האַנדלונג בנוגע דעם לייענען פון זייער קינד זאָל זיין אָנגעפירט פונעם גרויסן דערציִונג־אידעאַל, אויף וועלכן עס שטייט די אמתע קונסט. דאָס דאַרף ווערן די וויכטיקסטע אויפגאַבע פון דער שול, דאָס איז איר הייליקער חוב.

⁂

הייסט עס, אַז עס איז גאָרנישט בנמצא קיין שרייבער, וואָס זאָל אָנשרייבן במחשבה תחילה עפּעס רעכטס פאַר קינדער? איז טאַקע יעדער שרייבער טריף, וויבאַלד ער נעמט זיך שרייבן ספּעציעל פאַר קינדער?

ניין, עס זיינען געוויס פאַראַן אויסנאַמען סיי אין דער וועלט־ליטעראַטור, סיי אין דער יידישער. און כדי קלאָר צו מאַכן, וואָס פאַר אַן אויסנאַמען עס זיינען דאָ געמיינט, לאָמיר נעמען איין קאָנקרעטן ביישפּיל: ק אַ ד י ע מ אָ ל אָ ד אָ וו ס ק י, לאָמיר אַנאַליזירן אירע פּאָעטישע שאַפונגען פאַר קינדער. אַליין אַ געוועזענע לערערין פון יינגערע קלאַסן פאָלקשול, האָט זי געשריבן „ספּעציעל" פאַר קינדער אַ סך זאַכן: „מעשהלעך" אַרויסגעגעבן דורך דער „ציש״אָ", וואַרשע, אין 1931; „יידישע קינדער" (מעשהלעך), אַרויסגעגעבן פון „צ. ק. פון די יידישע פאָלקסשולן", נ"י, 1945. און מע קען זאָגן גאַנץ קורץ: דאָס זיינען פּערל אין דער יידישער קינדער־ליטעראַטור. ביידע עלעמענטן שפּילן ביי איר אַ גרויסע ראָל: דאָס יי ד י ש ע און דאָס ק י נ ד י ש ע.

עס איז יידיש נישט אַזוי אין דער טעמאַטיק; חוץ אליהו הנביא, ווערט דאָ כמעט נישט באַנוצט קיין איין העלד פון דער יידישער פאָלקלאָריסטישער פאַנטאַסטיק. עס איז מאָדערן, געקניפּט און געבונדן מיטן יידישן לעבנשטייגער פון אונדזער צייט. אָבער אין יעדן קנייטש, אין יעדן חנדל, אין יעדן אויסדרוק און וואָרט־שפּיל, אין יעדן עפּיטעט איז עס הונדערט־פּראָצענטיק יידיש און יידישלעך, היימיש און פאָלקסטימלעך. איר גאַנצע פּאָעטיק און פאַנטאַסטיק שעפּט זי פון די טיפענישן פון פאָלק און פון זיין לעבעדיקן לשון.

קאַדיע מאָלאָדאָווסקי ווייס אַלע סודות פון פּאָעטישער שאַפונג פאַר

קינדער. דער ריטם פון אירע איבערחזרונגען, סיי אין איינצלנע ווערטער און סיי אין גאַנצע פערזן און גראַמען; איר איבערפלעכטן רעאַליסטישע באַגריפן און סצענעס מיט ריינער פאַנטאַסטיק; אירע נישט־דערזאָגונגען און חנעוודיקע פאַרענדיקונגען פון די לידער־מעשהלעך; איר צונויפוועבן עלעמענטן פון פאָלקס־שפראַך מיט פּאָעטישע ניי־אויסדרוקן און אַמאָל אַפילו מיט אַ היינטצייטיקן אַמעריקאַניזם; דער פּאָעטישער און אינטימער הויך פון די געשילדערטע קינדער און דערוואַקסענע העלדן; דער לייכטער, ריינער יידיש וואָס איז אין אירע הענט עלאַסטיש און בייגעוודיק, שפּילעוודיק און בילדעריש; דער גאַנצער יום־טובדיקער טאָן פון אַלע זאַכן און פון יעטוועדער שורה באַזונדער; דאָס אַריינברענגען אַזוי פיל דינאַמישקייט און סצענישקייט אין די פּאָעמעס און אין זייערע באַזונדערע טיילן; די נאַטירלעכע אָבער רייכע שפּראַך־שעפערישקייט, ריטמישקייט און שפּראַך־המצאהדיקייט — דאָס זענען אַלץ אומגעהויערע מעלות, גליקלעכע קאָמבינאַציעס פון טאַלאַנט, גאָט־געבענטשטע פעיקייטן און דערגרייכונגען.

אין דער זעלבער צייט האָבן מיר פאַר זיך אַן אמתע **קינדער־שאַפונג**: עס איז פּאָעזיע **פאַרן** קינד און **פונעם** קינד.

כמעט אין יעדער זאַך פיגורירן דאָ קינדער. און דאָס זענען נאַטירלעכע קינדער מיט אַלע פּיטשעווקעס, מיט אַלע אינטערעסן און טרוימערייען. לעבעדיקע, שטיפעריש, חנעוודיקע קינדער וואָס רייסן זיך צו ברייטע האָריזאָנטן. קאַדיע מאַלאָדאָווסקי ווייס, וואָס פאַר אַ צייט מיר האָבן אָקאָרשט איבערגעלעבט, און זי וויל גאָרנישט פאַרבאַהאַלטן עס פון די קינדער. והראיה — איר לעצטע פּאָעמע אין ביכל: „דער דייטש ימח שמו". אָבער ווי אַן אמתע דיכטערין פאַר קינדער, איז זי אָפּטימיסטיש און וויל נישט באַרויבן די קינדער פון זייער אָפּטימיזם און גליקזעליקייט.

זי רעדט צו די קינדער מיט אַ קינדישער שפּראַך און מיט קינדישע בילדער, אָבער איר פילט דאָ נישט קיין געקינצלטקייט, קיין פאַלשן טאָן. די גאַנצע טעמאַטיק איז קינדיש, טאַקע מעשהלעך, אַזוי ווי עס שטייט אויפן שער־בלאַט. אין זיי איז דאָ אַ סך „מעשהדיקייט", פרייע פּאָעטישע פאַנטאַזיע. און די דיכטערין ווייס, ווי אַזוי זיך אַריינצוגנבענען אין דעם צוטרוי פון די קינדער, ווי אַזוי זיי צו פאַרכאַפּן. ווען מען דאַרף, דערזאָגט זי נישט דעם סוף פון דער געשיכטע צי געשעעניש, און זי הייסט די קינדער שפּינען ווייטער אַליין דעם פאָדעם מיטן כוח פון זייער אייגענער פאַנטאַזיע. זי קען זיך שפּילן מיט די קינדער און אַריינציען זיי אין דער שפּיל. און מאָמענטנווייז דערהייבט זי די קינדער צו הויכע פאַרמעסטן און שטימונגען.

זי ווייס די קינדערס פאַראינטערעסירונגען, און זי רעדט צו זיי מיט

זייער שפּראַך און נוסח. די פאָלקסטימלעכקייט פון איר שפּראַך העלפט צו דער פאַרקינדישונג פון די טעקסטן, און די קינדישקייט העלפט צו צו דער פאָלקסטימלעכקייט און היימישקייט פון דער שפּראַך, איר נאַטירלעכקייט און אוממיטלבאַרקייט. פאַר די אַמעריקאַנער קינדער וועט אַ סך צוהעלפן דאָס, וואָס אייניקע זאַכן זענען געבויט אויף אָרטיקער טעמאַטיק, און אַמאָל אַפילו אויף אָרטיקן ייִדישן דיאַלעקט. אין אַלץ זוכט די דיכטערין אויף עלעמענטן פון ייִדישן חן. און ווייל אַלץ איז דאָ קאָנקרעט און בילדעריש, סצעניש און דינאַמיש — ווערט דער טעקסט נאָך מער נאָענט דעם קינד. עס איז נישט קיין אַבסטראַקטע פּאָעזיע, איבער וועלכער דאָס קינד דאַרף זיך אָנשטרענגען. דעם קינדס פאַנטאַזיע און אינטואיציע ווערט דאָ אַ שותף צו דער דיכטערינס שאַפונג.

עס איז טאַקע פּאָעזיע, געשריבן לכתחילה פאַר קינדער. אָבער נישטאָ דער דערוואַקסענער, וועלכער זאָל אויך נישט פאַרכאַפּט ווערן און זיך נישט קוויקן מיט קאַדיע מאָלאָדאָווסקים מעשהלעך און לידער. די דאָזיקע קינדער־פּאָעזיע האָט בפירוש אַלע סימנים פון גרויסער ליטעראַרישער שאַפונג. שלום־עליכם האָט געשריבן „דאָס מעסערל" און קיין אָנונג נישט געהאַט, אַז עס וועט ווערן אַ באַשטאַנד־טייל פון דער ייִדישער פאָלקשול און אירע לערנביכער, אַז עס וועט פאַרנעמען דעם אויבנאָן אין דער ייִדישער קינדער־ליטעראַטור. קאַדיע מאָלאָדאָווסקי איז גליקלעך: זי ווייס עס יאָ, זי האָט לכתחילה אין זינען דאָס ייִדישע קינד און די ייִדישע שול ביים שרייבן אירע פּאָעמעס. אָבער דער פּלאַץ פון אירע קינדער־מעשהלעך איז אין דער *אַלגעמיינער* ייִדישער ליטעראַטור. קאַדיע מאָלאָדאָווסקי באַלאַנגט מיט אירע קינדער־ביכלעך צו דער *ייִדישער ליטעראַטור בכלל*, צום געביט קונסט בפרט. און *דערפאַר* איז עס גוטער שטאָף פאַר קינדער, *דערפאַר* איז עס געוואָרן מוסטערהאַפטע און מייסטערהאַפטע קינדער־ליטעראַטור.

און אָט מיט דער איינציקער מאָס דאַרפן מיר אָפּשאַצן יעדער ווערק וואָס מיר טראָגן אונטער די קינדער.

ב) דאָס פיל־לייענען

ובכן, זאָל מען נוצן צום קינדערישן לייענען נאָר די קלאַסישע ווערק פון דער *אַלגעמיינער* ליטעראַטור? גאָר אין גאַנצן אויסמיידן ביכער, וואָס זענען אָנגעשריבן ספּעציעל פאַר קינדער? וועט דאָך די קינדער גאָרנישט בלייבן צום לייענען! וועלן זיי דאָך האָבן דערצו בלויז געציילטע ווערק? די גאַנצע קינדער־ביבליאָטעק וועט בלייבן ליידיק, און די קינדער־אוידיטאָריע וועט זיין פאַרמשפּט אויף פּוסט־און־פּאַסט אַרומצוגיין, און מען וועט זיי אין גאַנצן

אָפּשלאָגן דעם חשק צו לייענען אַ בוך. אויף אַזעלכע און ענלעכע אָפּפּרעגעגנישן דאַרף מען זיך ריכטן מצד יענעם לייענער פון די פּאַריקע שורות, וועלכער איז דורכגעדרונגען מיט גענוג איינרעדענישן פון דער גוטער אַלטער צייט, וועלכער איז אַליין אויפגעצויגן געוואָרן אויף בערג מיט ביכער און ספרים און פאַר וועלכן דאָס פיל־לייענען און אָנגעלייענטקייט איז דער בעסטער סימן פון גוטער דערציונג, פון צוגעגרייטקייט צום לעבן, פון חכמה און פאַרשטאַנד. גאָר אַנדערע זענען אָבער די הנחות, אויף וועלכע עס זענען געגרינדעט די געדאַנקען פון פּאַריקן קאַפּיטל וועגן די אויפגאַבן און צילן פון קינדערישן לייענען און וועגן דעם מהות פון דער קינדער־ליטעראַטור.

קודם־כל איז גאַרנישט אַזאַ שלעכטע זאַך, אַז ביי אונדזערע קינדער זאָל מען טאַקע אַביסל אָפּקילן דעם חשק צום לייענען. די אָפּגעריסנקייט פון דער נאַטור ביי אונדזערע קינדער, די גאַנצע רעטאָריש־אינטעלעקטועלע שול, וואָס דורות האָבן ביי אונדז דורכגעמאַכט אין משך פון יאָרהונדערטער; דער אין דער היינטיקער געזעלשאַפט אין אַלגעמיין פאַרשפּרייטער פעטישיזם און די פאַרהייליקונג פון געדרוקטן וואָרט; די אונטערגייענדיקע תורה שבעל־פה פונעם לעבעדיקן ברייטן פאָלק; די שול מיט איר אַלטער ירושה פון סכאָלאַסטיק און ווערבאַליזם; די פּאָראורטיילן, וואָס זענען פאַרשפּרייט אין דעם פּרט, ווי אין אַ סך אַנדערע, צווישן די קינדער גופא און גייען איבער פון איין דור קינדער צום צווייטן ווי אַ הייליקער שפּרוך, — די אַלע אויסגערעכנטע סיבות פירן בפירוש צו אַ היפּערטראָפיע פון קינדערישן לייענען. און אַלץ, וואָס וועט — אויף אַ ראַציאָנעלן פּעדאַגאָגישן שטייגער — פירן צום אָפּשוואַכן די דאָזיקע מחלה, דאַרף אויפריכטיק באַגריסט ווערן דורך אונדזער שול.

די מאָדערנע פּראָגרעסיווע שול טוט צוליב דעם אויף אַ סך. די אַרבעט־פּרינציפּן און די אַרבעט־רגילותן און פּראָצעסן, צו וועלכע קינדער ווערן צוגע־וווינט שוין פון קינדער־גאָרטן; דער נאַטור־לימוד מיטן אַנטוויקלען ביים קינד די פעיקייט צו אָבסערווירן; די מעטאָדן פון לאַבאָראַטאָרישער אַרבעט און עקספּערימענטן אויף אַלע געביטן פון דער נאַטורוויסנשאַפט; די מאָדערנע סאָציאַלע דערציונג פון די קינדער מיטן אַנטוויקלען אין זיי געפילן און פע־איקייטן צו געזעלשאַפטלעכער פאַרצווייגטער אַרבעט, צו פרייער קאָלעקטיווער שאַפונג און מיטאַרבעטערשאַפט; די ברייט אַנטוויקלטע סיסטעם פון זעלבסט־פאַרוואַלטונג און קינדערישער אַקטיווקייט אין שול; — די אַלע נייע מעטאָדן פון דער היינטיקער פּראָגרעסיווער שול דאַרפן און וועלן אומבאַדינגט פירן צום אָפּשוואַכן דעם קינדערישן דורשט צום געדרוקטן וואָרט. זיי וועלן ברענגען צום נאַטירלעכן אָפּוואַנדן דעם קינדס אויפמערקזאַמקייט פון בוך צום לעבע־דיקן לעבן און זיין פילפאַרביקייט. דער מאָמענט פון איבערברוך אינעם קינדס

פּסיכיק בנוגע צום ביכער־שראַנק דאַרף באַגריסט ווערן ווי דער מאָמענט, ווען אינעם קינד וואַכן אויף זיינע נאַטירלעכע אינסטינקטן, זיין חוש צום לעבעדיקן אַרום און זיין פעיקייט צו שעפּן פאַרגעניגן און פרייד פון גאָטס גרויסער און שיינער וועלט.

אָבער דאָ האַנדלט זיך נישט נאָר וועגן כמות, נישט נאָר וועגן דער צאָל איבערגעלייענטע ביכער. די מחלה פון פיל־לייענען דאַרף פאַרשטאַנען ווערן נאָך אין אַ אַנדער זין, און אין דער פאָרעם אַוועקגעשטעלט ווערן ביי אונדז אויפן סדר־היום. די מחלה פון פיל־לייענען איז דאָך פאַרבונדן מיט אויבנאויפיקייט, לייכטזיניקייט, גרינגשעצונג פון אַלץ מיט אַנאַנדער; דאָס קינד וואַרפט זיך אַרויף אויף איין בוך נאָכן צווייטן, עס פאַרכליניעט זיך ממש מיט לייענען; דאָס לייענען ווערט ביי אים אַ מין ספּאָרט, אַ יאָגעניש, גאָט ווייס נאָך וואָס און וועמען; די פּערסאָנאַזשן פון די צענדליקער איבער־געלייענטע דערציילונגען און נאָוועלן, זייערע בילדער און געשעענישן, טראָגן זיך פאַרן קינדס אויגן, ווי אַ קינאָמאַטאָגראַפישער פילם; זיין פיינפילקייט און איינדרוקפעיקייט ווערט אָפּגעטעמפּט, עס יאָגט זיך נאָך סענסאַציע, נאָך עקסטראַוואַגאַנטעס, און עס פאַלט סוף־כל־סוף אַריין אין די אָרעמס פון דער שונד־ליטעראַטור. אין הונדערטער פאַלן לייענט דאָס קינד צוליב פאַרווײלן זיך, כדי צו פאַרטרייבן דעם אומעט און פוסטקייט, אין וועלכער עס זינקט אַראָפּ דער טראַדיציאָנעלער און נישט־אויפריכטיקער דערציונג אין שול און אין דער היים. מיט דער צייט ווערט אָט די דאָזיקע פוסטע אָנגעלייענטקייט אַ סימן פון כלומרשטער אינטעליגענטישקייט און וואוילקענעוודיקייט סיי אין די אויגן פון אַלע אַרומיקע, סיי אין די אייגענע אויגן פונעם אויפוואַקסנדיקן קינד. דאָס קינד הייבט אָן צו קוקן אויף זיך מיט אַכטונג און דרך־ארץ, הייבט אָן צו רעדן און דענקען לויטן מוסטער פון די איבערגעלייענטע נאָוועלן און ראָמאַנען, און פאַר אונדזערע אויגן דרייט זיך אַרום אַ שאַבלאָן פון אַ היינט־וועלטיקן „אינטעליגענט" — מיט זיין גאַנצן גלאַנץ און פוסטקייט. אָט דאָס איז דער סטיל פון דער היינטיקער בירגערלעכער און קליינבירגערלעכער דער־ציונג, אָט דאָס זענען די רעזולטאַטן פונעם פיל־לייענען מיט די אַלע טראַ־דיציעס, וואָס זענען פאַרבונדן מיט אים.

דאָס פיל־לייענען מוז ברענגען גרויס שאָדן דער פּערזענלעכקייט פון די אונטערוואַקסנדיקע קינדער, ווייל דער יונגער פלייסיקער לייענער באַגעגנט זיך דאָ אין די ביכער מיט צענטליקער דערשיינונגען און איבערלעבונגען, וועל־כע עס האָט קיין מאָל אין לעבן נישט באַאָבאַכטעט, קיין מאָל אין לעבן נישט דורכגעפילט. דאָס איז דאָך אָבער נישט צו דערלאָזן! פּונקט ווי מיר זאָגן, אַז וויסנשאַפט באַשטייט נישט אין פאַקטן, נאָר אין די אויספירן, וואָס דרינגען

פון די פאַקטן אַרויס, — אַזוי איז אויך בנוגע צו די פּראָבלעמען, וואָס ווערן באַהאַנדלט אין דער שיינער ליטעראַטור: נישט די באַשרייבונגען און באַקאַנטשאַפט מיט פאַרשידענע פּסיכאָלאָגישע און אַנדערע דערשיינונגען זענען וויכטיק, נאָר דער עיקר איז, — די אויספירן, וואָס דער לעזער מאַכט פון זיי. און אַזוי ווי דער אמתער קינסטלער שאַפט אַלע מאָל מיטן אינדוקטיוון מעטאָד, אַזוי שמידט אויך דער אויפמערקזאַמער און ערנסטער לייענער זיין וועלט־אָנשויונג: אויפן יסוד פון די געשילדערטע דערשיינונגען און באַשרייבונגען, אַפּערצעפּירנדיק זיי מיט די אייגענע איבערלעבענישן, וואָס ער פאַרמאָגט אין די אוצרות פון זיין נשמה, מאַכט דער לייענער פאַר זיך די געהעריקע אויספירן און ביי אים קריסטאַליזירן זיך אויס די גרויסע אידעען, וואָס בילדן מיט דער צייט זיין וועלט־אָנשויונג. דאָס איז בשום־אופן נישט קיין אַרבעט פון איבערנעמען, נאָכדערציילן און איבערחזרן יענעמס געדאַנקען און יענעמס איבערלעבונגען — דאָס מוז זיין אין גאַנצן אַ זעלבשטענדיקע, אָריגינעלע און פון דער טיף אַרויספליסנדיקע אַרבעט, וועלכע קען ביי אַנדערע באַדינגונגען נישט געבן קיין שום רעזולטאַטן.

ווען דער יונגער, נישט־דערפאַרענער לייענער באַגעגנט ביים פיל־לייענען צענטליקער נישט־באַקאַנטע און פרעמדע פּאַסירונגען, באַשרייבונגען און דערשיינונגען, וואָס רופן ביי אים נישט אַרויס קיינע אַסאָציאַציעס און אייגענע געדאַנקען אָדער עמאָציעס, — ווערט פאַרוואַנדלט זיין לייענען אין אַ מעכאַנישער אַרבעט פון נאָכזאָגן דעם אויטאָרס געדאַנקען, פון גלייבן אים אויפן וואָרט, פון איינחזרן די קאָמבינאַציעס און פּערטורבאַציעס פון די העלדן — און דאָס אַלץ האָט נישט אונטער זיך קיין שום רעאַלן אינהאַלט און קיין לאַנגדויערנדיקן ווערט. דאָס איז אַ לייענען אָן אידעען, אָן אויספירן, אָן טיפע איבערלעבונגען און האַרצוויי. דאָס איז אַ לייענען לשם מאָדע, לשם לייענען סתם, לשם גלאַנצן מיט פאַקטן און עקזאָטישע האַנדלונגען. דאָס איז אַ לייענען, וואָס ברענגט אין רעזולטאַט נאָכקרימעניש, ווערבאַליסטישע איבונגען און פּסעוודאָ־אינטעלעקטועלע אַנטוויקלונג.

די אויפגאַבן פון דער נייער שול און דער נייער דערציונגס־סיסטעם — זענען בנוגע צום לייענען פון קינד גאָר אַנדערע. מיר דאַרפן שטרעבן דערצו, דאָס קינד זאָל פונעם לייענען באַקומען לאַנגדויערנדיקע איינדרוקן, עס זאָל זיך אויף זיי קאָנצענטרירן מיטן גאַנצן כוח פון זיין פאַנטאַזיע און לעבעדיקן געפיל. מיר דאַרפן זאָרגעוודיק שיצן די נערוון-סיסטעם פון יונגן קינד. נאָר דאָס **טיף־לייענען**, דאָס **פיל־געניסן** פון דעם ווייניקן מאַטעריאַל — דאָס דאַרף זיין אונדזער ציל. נישט קיין קינאָמאַטאָגראַפישע פאַרוואַנדלונגען און בייטענישן פון געשעענישן און העלדן, נאָר דאָס קאָנ־

צענטרירטע, אויפמערקזאַמע לייענער, דאָס רויקע און אין זיך פאַרטיפטע באַ־העפטן זיך מיט די העלדן פון בוך און זייערע איבערלעבונגען. שעפּן דעם גאַנצן פאַרגעניגן און באַפרידיקונג פון די אינערלעכע שיינקייטן און אייגנ־שאַפטן פון דער אָפּהאַנדלונג, אַריינדרינגען אינעם מהות פון יעדער פערזאָן באַזונדער, אין אירע איבערלעבונגען און נשמה־באַוועגונגען; זיך פאַרטיפן אין דער פאָרעם פון ווערק, זיין אינערלעכן ריטעם און באַפאַרבונג, זיינע אוצרות פון ווערטער און קלאַנגען; אויסשעפּן ביזן גרונט און אויסזייגן אַלץ, וואָס דאָס ווערק פאַרמאָגט, און ווייטער פאַרטיפט שאַפן אין דער אָנגעמערקטער ריכ־טונג; איינלעבן און צוזאַמענלעבן זיך מיט די העלדן און מעשים פונעם געלייענטן ווערק און מאַכן פאַר אַ קוואַל פון לאַנג־דויערנדיקע איבערלעבונגען און זכרונות, באַאָבאַכטונגען און קריטישע באַציונגען, שטימונגען און אַסאָצי־אַציעס — אָט דאָס דאַרף זיין דער אידעאַל פון קינדערישן לייענען, אָנהייבנ־דיק פון די גאָר יינגסטע יאָרן. און פאַר אַזאַ לייענען פּאַסן נאָר די בעסטע קלאַסישע ווערק פון דער אַלוועלטלעכער און נאַציאָנאַלער ליטעראַטור, נאָר ביכער יחידי־סגולה. די גרויסע מאַסע ביליקע ספּעציפישע קינדער־ליטעראַטור, וואָס ווערט אַזוי לייכטזיניק געבאַקן אין די צויבערקיכן פון די ספּעציעלע קינדער־פאַרלאַגן, איז גאָר נישט מסוגל פאַר אַזאַ ערנסטן לייענען פון קינד. די דאָזיקע ספּעציפישע ווערק ווערן אָפּגעווישט ווערן אין זכרון פון קינד גאָר אומבאַמערקט און אומגעריכט.

בפרט איז דאָס אַלץ נוגע די קינדער־זשורנאַלן, דעם דאָזיקן דירעקטן פּראָדוקט פונעם אַזוי פאַרשפּרייטן פיל־לייענען. מען איז אַזוי באַזאָרגט מיט צושטעלן לייען־מאַטעריאַל פאַר די אָרימע קליינע עופהלעך, אַז מען האָט מורא, טאָמער וועט, חלילה, די פונדאַמענטאַלע קינדער־ביבליאָ־טעק נישט זיין גענוג. און מען נעמט זיך באַקן פרישן פּעריאָדישן לייען־שטאָף. נאָך מער: מ׳איז אַזוי ווייניק אויפמערקזאַם צו דער אַזוי אויך גענוג אָנגע־שטרענגטער און אויפגערייצטער נערוון-סיסטעם פון קינד, אַז מען גיט אָפּט גרויסע דערציילונגען און ראָמאַנען אין המשכים, און מען נייט דאָס קינד זיצן צוויי וואָכן אָדער אַ חודש און וואַרטן מיט אומגעדולד אויף דעם המשך פון דער געשיכטע, אויפן ווייטערן דערשיינען פון די העלדן און געשעענישן, מיט וועלכע מען האָט אים פאַראינטערעסירט. מען פילט אָן דעם זשורנאַל מיט אַ פילזייטיקן „אינטערעסאַנטן" און אָפט אפילו פּיקאַנטן מאַטעריאַל „מכל מאמינים שהוא": דאָ גייט אי בעלעטריסטיק פון אַלע סאָרטן, הן פּראָזע והן פּאָעזיע, אי פעליעטאָנען און סאַטירע, אי פּאָליטיש־געזעלשאַפטלעכע און פּאָ־פּולער־וויסנשאַפטלעכע אַרטיקלען, אי כראָניק פון פּאָליטישע און אַנדערע וועלט־געשעענישן, אי רעטענישן און שאַראַדעס, — אַ קיצור, אַ כל־בו אָן

ברעקל סטיל און אינטימקייט, מיט גאָר דער פּרעטענזיע נאָכצומאַכן די זשורנאַלן פאַר דערוואַקסענע, מיט דער שטרעבונג צו האַלטן דעם יונגן דור אין קורס פון דער גאַנצער מאָדערנער קולטור און אירע שאַפונגען. און דאַרף מען נאָך צוגעבן וועגן דעם איכות פון אַזעלכע זשורנאַלן? עס איז — דאָס רוב — פאַבריק־אַרבעט, טאַנדעט, צו וועלכער עס ווערט צוגעצויגן יעדערער, וואָס האָט אַ פּען אין האַנט. דער טערמין פון אַרויסגעבן דעם זשורנאַל שפּאַרט, רופט: גיב מאַטעריאַל! ס'איז נישטאָ קיין צייט צו וואַרטן אויפן גרויסן קינסטלער, דיכטער. אגב, דער לעצטער נייטיקט זיך גאָרנישט אַזוי שטאַרק אינעם זשורנאַל, ער וויל בעסער און קאָן אַרויסגעבן זיינע ווערק אין באַזונדערע אויסגאַבן. דער זשורנאַל איז דעריבער געצוואונגען אָנצוקומען צו שרייבער פון דער צווייטער מדרגה און באַקן מאַטעריאַל מיטן גרעסטן אימפּעט. וואָרום די קאָנקורירנדיקע אַרויסגעבער פון די אַנדערע קינדער־זשורנאַלן שלאָפן דאָך אויך נישט.

און אויב מיר האָבן גערעדט וועגן דער אַנטי־פּעדאַגאָגישער ראָל און ווירקונג פון דער ספּעציפישער קינדער־ליטעראַטור און פונעם פיל־לייענען, בכלל, דאַרף דאָס איבערגעחזרט ווערן בנוגע צו די קינדער־זשורנאַלן נאָך אין אַ גרעסערער מאָס. דער קינדער־זשורנאַל פאַראייניקט אין זיך אַלע חטאים פון דער ספּעציפישער קינדער־ליטעראַטור און אויך פון דער פאַרשפּרייטער מחלה פון פיל־לייענען. דער קינדער־זשורנאַל דערנידעריקט דעם קינדס עסטעטישן געשמאַק און זיין נאַטירלעכע באַדערפעניש צו פאַרטיפן זיך אין דעם, וואָס ער לייענט. דער קינדער־זשורנאַל — דאָס איז אַן עקספּלאָאַטאַציע פון די קינדערס באַגערן אַלץ צו וויסן, פון זייער נייגיריקייט; דער קינדער־זשורנאַל — דאָס איז אַ באַוואוסטזיניקע פאַרשפּרייטונג פון שאַבלאָנהאַפטיקע אידעען און געשמאַקן, דאָס איז אַ לאַבאָראַטאָריע פון אויבנאויפיקייט און כל־בו־וויסנשאַפטן. דער קינדער־זשורנאַל איז אַ פּראָדוקט פון די אַזוי פאַרשפּרייטע פאָראורטיילן בנוגע צום קינדער־לייענען.

די דערציער און עלטערן זענען מחויב זיך צו פאַרטראַכטן איבער דער געפערלעכער מחלה פון פיל־לייענעריי און אַריינפירן דאָס לייענען פון זייערע קינדער אין די נייטיקע גרענעצן. פון צעוואָרפנקייט — צו איינגעשרויפטקייט, פון פיל־לייענען — צו טיף־לייענען, פון קינאָמאַטאָגראַפישע איינדרוקן — צו לאַנגדויערנדיקע און פעסטע, פון גלייכגילטיקן און אַלץ פאַרדייענדיקן לייענען — צו קריטישער באַציונג און צובינדן זיך צו געליבטע ווערק און אויטאָרן, — אָט דאָס איז דער וועג, אויף וועלכן מען דאַרף פירן דאָס זעלבשטענדיקע לייענען פונעם יונגן דור, נאָר אין אַזאַ לייענען ליגט די ערבות פאַר דער נאָרמאַלער און געזונטער גייסטיקער אַנטוויקלונג פונעם אונטערוואַקסנדיקן דור.

מערקווירדיק, ווי אין דער סיסטעם פון דער אַמאָליקער יידישער דערציונג זענען אין דעם פּרט געווען גאָר אַנדערע, פיל ראַציאָנעלערע טראַדיציעס. דער אַמאָליקער ייד האָט גאָרנישט געוווסט פון לייענען אַ בוך, ער האָט אַלץ ג ע ל ע ר נ ט. וואָרום — אָדער־אָדער: אָדער דאָס בוך שטייט אויף דער נייטיקער הייך פון קונסט, דאַן איז כדאי און נייטיק עס צו שטודירן, דאַן קאָן עס קיינמאָל נישט נמאס און איבעריק ווערן, און ביי יעדן נייעם מאָל לייענען וועט דער לעזער אַנטפּלעקן נייע שיינקייטן און געדאַנקען; אָדער דאָס בוך שטייט אויף אַ נידעריקער מדרגה פון קונסט, און דאַן איז גאָר נישט כדאי פּטרן דערויף צייט.

זייער פיין האָט אויסגעדריקט די דאָזיקע באַציונג צום לייענען־לערנען דער באַקאַנטער יידישער געלערנטער ר' יוסף שלמה רופא דילמדיגו (1591—1655). אין איינעם פון זיינע בריוו שרייבט ער: „מיין זון, אויב דו וועסט מיך פאָלגן, וועלן אַט די ספרים זיין גענוג פאַר דיר אויף צו באַקענען זיך מיט אַלע ווערטפולע לימודים... און די זאַך איז נישט אָפּהענגיק פון דער גרויסער צאָל ביכער, נאָר פון די אָפּגעקליבענע (ואין הדבר תלוי בריבוי הספרים כי אם במובחרים), און קיין זאַך פאַרהאַלט נישט אַזוי די פאַרפולקאָמונג פונעם אָנפאַנגער ווי דאָס לייענען אַ סך ספרים, פּונקט אַזוי ווי דאָס איז מיט עסן אַ סך — פאַר קראַנקע און קליינוואַרג" (ש. אסף, ג., עמ' ק"א).

נאָך איינס: די נאַטירלעכע נטיות פונעם קינד פאַלן פולקאָם צונויף מיט דעם מעטאָד פון לייענען, וואָס מיר פאַרטיידיקן דאָ. מיר ווייסן זייער גוט, אַז אַ געליבטע מעשהלע אָדער בוך קאָן אַ קינד איבערלייענען אָדער אויסהערן צענדליקער מאָל. עס ווערט אים נישט נמאס און זיין רעאַקציע ווערט גאָר נישט אָפּגעשוואַכט. דאָ חזרט זיך איבער דאָס זעלבע, וואָס מיט שפּילוואַרג: צו זיין ל י אַ ל ק ע איז דאָס קינד צוגעבונדן אין משך פון יאָרן, און ווען עס זאָל זיך נישט אַריינמישן די „מאָראַל" פון דער טראַדיציאָנעלער קוואַזי־דערציונג („ביז דער חתונה וועט זי זיך שפּילן מיט דער ליאַלקע"), וואָלט די דאָזיקע צוגעבונדנקייט און ליבע צו דער ליאַלקע אָנגענומען נאָך בולטערע און פעסטערע פאָרמען. דאָס שפּילן זיך מיט זיין ליאַלקע — איז פאַרן קינד אַ לאַנג־דויערנדיקער קוואַל פון שאַפונג־ענערגיע, דערמיט זענען פאַרבונדן הונדערטער זיינע איבערלעבונגען און אַסאָציאַציעס, די ליאַלקע דערוועקט ביים קינד די איידעלסטע געפילן און זי ווערט דעריבער נישט נמאס דעם קינד, זיי וואַקסן אין איינעם, מאַכן דורך אַ לאַנגן וועג פון אַנטוויקלונג.

דאָס זעלבע איז בנוגע דעם בוך. צום באַדויערן, דערלאָזט נישט די ווירקונג פון דערוואַקסענע, אַז דעם קינדס אינסטינקטן און נטיות צום געדרוקטן וואָרט זאָלן זיך דאָ אַנטפּלעקן אין זייער גאַנצער נאַטירלעכקייט, אויפריכטי־

קייט און פּראַכט. ביים קלענסטן קינד וועט זיך געפינען א יי ן ליאַלקע, אָבער ביכלעך אַ גאַנצער באַרג, געשאַנקען פון די פיל ליבהאַרציקע פעטערס און מומעס.

און דאָך האָט יעדעס קינד זיין ליבלינג־ביכעלע, און לייענט עס מיט התמדה און אָן אויפהער! זאָלן זשע די עלטערן און דערוואַקסענע זיך נישט מישן אינעם דאָזיקן פּראָצעס און נישט שלעפּן זייער קינד דווקא אויפן וועג פון פיל־לייענען און האָבן צו טון מיט אַ גאַנצער שאַפע ביכער. גיט אייער קינד ווייניקע, געציילטע ביכער, אָבער ערשטקלאַסיקע, מובחרדיקע, איינד האַלטרייכע, ווערטפולע, אמת־קינסטלערישע און זייט רויק, דאָס קינד וועט אַרויסזייגן פון דאָרט אַלץ, און אייך וועט קיינמאָל נישט לייד טון, וואָס אייער קינד האָט, נעבעך, אַזוי ווייניק געלייענט.

ג) פּראָבלעמען פון דער יידישער קינדער־ליטעראַטור אין אַמעריקע

פאַר די לעצטע 50 יאָר האָט זיך אין אייראָפּע און אין אַמעריקע אַנט־וויקלט אַ היפּשע קינדער־ליטעראַטור אין דער יידישער שפּראַך. די אַנטשטייונג און אַנטוויקלונג פון דער דאָזיקער קינדער־ליטעראַטור, אירע ליטעראַרישע און פּעדאַגאָגישע מעלות און חסרונות זענען געשטאַנען אין ענגער שייכות צום מצב פון דער דאָרטיקער יידיש־וועלטלעכער שול און פון גאַנצן אַרומיקן יידישן לעבן. עס וואָלט אונדז צו ווייט פאַרפירט, ווען מיר זאָלן זיך דאָ פאַרנעמען מיטן גורל, אינהאַלט און כאַראַקטער פון דער קינדער־ליטעראַטור אין רוסד לאַנד און פּוילן. מיר וועלן זיך דעריבער באַגרענעצן מיט דער קינדער־ליטעראַ־טור, וואָס איז אַנטשטאַנען אין די פּ אַ ר ' ש ט אַ ט ן.

אין דעם „שול־פּנקס", וואָס דער שלום־עליכם־פאָלקס־אינסטיטוט אין שי־קאַגאָ האָט אַרויסגעגעבן אין 1946, האָב איך אָפּגעדרוקט אַ גרעסערע אַרבעט „פינף און דרייסיק יאָר יידישע קינדער־ליטעראַטור". און עס לוינט באמת, צוליב אונדזער ענין דאָ, צו מאַכן די געהעריקע אויספירן פונעם בילד, וואָס אַנטפּלעקט זיך פאַר אונדז אין דעם איבערזיכט. צווישן די 240 ווערק, וואָס זענען אין אַמעריקע במשך פון די 35 יאָר דערשינען פאַר קינדער, פאַרנעמען דעם ק ל ע נ ס ט ן אָרט די ווערק פון א ו נ ד ז ע ר ע ק ל אַ ס י ק ע ר: סך־הכל 13 אויסגאַבעס. אַ גרויס אָרט, ווידער, פאַרנעמט פּאָעזיע און דאָס פאַנ־טאַסטישע בוך (42 פּליוס 32 = 65). פאַראַן צווישן די ביידע מינים־ביכער טאַלאַנטירטע, פּראַכטפולע. אין אַ סך אָבער איז דער טאָן אַ געקינסטלטער, אַ פאַרקינדישטער, פאַרצויגענער. די טעמאַטיק, די העלדן, די פאַנטאַסטיק, די

שפּראַך זענען אין אַ סך פֿאַלן שווער, פֿאַרעלטערט. דער עיקר אָבער, עס איז אַ גרויסער ספק, אויף ווי ווייט דער דאָזיקער מין ליטעראַטור איז צוגעפּאַסט צו דער פּסיכאָלאָגיע פֿונעם יידיש־אַמעריקאַנער קינד. מיר פֿאַרמאָגן, אמת, נישט קיין שום פֿאָרשונגען אויף דעם געביט. לאָמיר אָבער אַנאַליזירן אָט דעם צושטאַנד מיט דער הילף פֿון אַ פּאָר ביישפּילן.

וועגן די צוויי אַמעריקאַנער אויסגאַבעם פֿון י. ד י נ ע ז אָ נ ס „הערשעלע" און „יאָסעלע" שרייבט אַ חשובער היגער לערער אין „אונדזער שול", אָקטאָבער 1932: „אַרויסגעגעבן געשמאַקלאָז, אָן איין אילוסטראַציע, און אויסערלעך זענען זיי מער ענלעך אויף ווייבערישע תחינות, ווי אויף קינדער־ביכלעך. די קינדער זענען אַחוץ דעם זייער נישט גערן צו לייענען די ביכלעך צוליב דעם טרויעריקן אינהאַלט זייערן. קינדער וועלכע לייענען איבער... יאָסעלע", וועלן מער נישט אַרויסנעמען קיין יידישע ביכער פֿון דער שול־ביבליאָטעק, טענהנדיק, אַז זיי האָבן נישט ליב צו לייענען קיין טרויעריקע מעשיות".

נאַטירלעך, וועגן דער אויסערלעכקייט פֿונעם בוך לאָזט זיך נישט אָפּפֿרעגן די אַנטשפּרעכנדיקע אויספֿירן; אָבער וואָס איז שייך דעם א י נ ה אַ ל ט פֿון דינעזאָנס ביכער, לאָזט זיך פֿרעגן: אויף וואָס פֿאַר אַ גרונט האָט עס דער מחבר אַרויסגעטראָגן זיין פּסק־דין? איז טאַקע באמת נישט צוגעפּאַסט פֿאַרן היגן קינד דאָס סענטימענטאַלע און „טרויעריקע" בוך? פֿעלן דען אַזעלכע ביכער אין דער ענגלישער קינדער־ליטעראַטור? בכלל, קענען מיר נית אויסנוצן די דערפֿאַרונגען פֿונעם ע נ ג ל י ש ן בוך פֿאַר קינדער און יוגנטלעכע? איז עס נישט, אין פֿאַל פֿון דינעזאָן, גיכער אַ פֿראַגע פֿון שפּראַך און סביבה? איז עס נישט קיין פּראָבלעם פֿון רעדאַקציע?

און איצט אַ צווייט בוך: „ייִנגעלע רינגעלע" פֿון ל ע אָ ן ע ל ב ע. דער לעצטער האָט געשאַפֿן אַן אייגענעם סטיל. ער האָט געשליפֿן זיין שפּראַך און זי צוגעפּאַסט צום אויער פֿון קינד. ער האָט ברייט אויסגענוצט די פֿאָלקסשאַפֿונג: דאָס רעטעניש, דאָס גלייכווערטל, דעם גראַם. ער האָט געשוועבט אויף די פֿליגלען פֿון טרוים און פֿאַנטאַזיע, און מיטגעצויגן מיט זיך דאָס קינד, צו וועלכן ער האָט פֿאַרמאָגט אומבאַגרענעצטע ליבע. ער האָט געהאַט אַ ביז גאָר פֿיינעם חוש פֿאַר דער יידישער שפּראַך און פֿאַרן יידישן פֿאָלק. אָבער זיין שאַפֿן איז אָפֿט געקינסטלט, זיין פֿאַנטאַזיע גרייכט נישט צו די לויטערע בלויע הימלען. ער פֿאַרמאָגט, אמת, אַ סך מעשׂהדיקייט, ער קען זיך שפּילן מיט די קינדער, ער איז באַשאָנקען מיט פֿרישקייט און עכטקייט, און דערמיט געווינט ער דעם יונגן לייענער און נאָך מער דעם יונגן צוהערער. פֿונעם שער־בלאַט פֿון זיין בוך „ייִנגעלע רינגעלע" קען דער לעזער באַקומען אַ פֿולן באַגריף וועגן כאַראַקטער פֿון זיין שרייבן. דער דאָזיקער שער־בלאַט לייענט זיך אַזוי: „ייִנגעלע

רינגעלע, די טשעקאַווע וואונדערלעכע געשיכטע פון אַ יינגעלע מיט אַ רינגעלע, וואָס איז אויסגעוועזן וואו נאָר אַ העק און וואו די וועלט האָט אַן עק. די חידו־שים וואָס ער האָט געזען און אַלץ וואָס מיט אים איז געשען. גוט פאַר אַלע קינדער. אפילו פאַר גרויסע, נישט נאָר פאַר קליינע, וואָרעם די מעשה איז אַלץ איינס אַ שיינע". צו אַלע מעשות איז ער נאָך אויסן צו באַקענען דאָס יידישע קינד מיט די יידישע יום־טובים און מנהגים, אמאָל מיט א געשיכטלעכן העלד, — און דאָס אַלץ טוט ער נישט אויפן חשבון פון דער קינדישקייט און שפּילעוודי־קייט. עס איז פּראָזע, וואָס פאַרמאָגט ביי אים אַ סך ריטם און קינסטלערישע הארמאָניע. עס לייענט זיך נישט, נאָר עס זינגט זיך ממש.

שרייבט ד. ר ו י כ ל, א מענטש וואָס האָט געהאט א סך צו טון מיט קינדער־ליטעראטור, וועגן ל. עלבעס בוך אַזוי:

„אַ מייסטערהאפט אָנגעשריבן בוך מיט א זעלטן־שיין צוגעפּאסטער דער־ציילונגס־פאָרעם, אין וועלכער יעדע שורה אָטעמט מיט נישט־געמלאכהטער, אמת־קינדערישער שפּילעוודיקייט. דאָס בוך איז אויסן צו באַקענען דאָס יידישע קינד מיט פארשידענע עפּיזאָדן פון דער יידישער געשיכטע, מיט יידישע יום־טובים, מיט די יידישע היסטאָרישע העלדן און אין דער זעלבער צייט אויך אויף דעם שפּיץ-מעסער דערלאַנגען עפּעס פון נאַטור־לעבן"... און פאַראַלגע־מיינערנדיק די דאָזיקע דערשיינונג און אויסשפּרייטנדיק זי אויף דער גאנצער יידישער ליטעראטור אין אמעריקע, שרייבט ווייטער דער מחבר: „די אלע קינ־דער־ביכער וואָס זענען דערשינען אין אמעריקע, האָבן זיך פארטיפט אין דעם אמאָל, געשעפּט זייערע טעמעס פון דער ביבל, פון דעם מדרש, און אָפּט מאָל האָבן די אויטאָרן אויף דער דאָזיקער קאנווע אויסגענייט זייערע אייגענע מעשיות און פאַנטאַזיעס... די סענטימענטאלע ראָמאַנען און די קינדער־ביכער, וואָס דערשיינען אין דער טרוקענער פאַרביזנעסטער אמעריקע... איז זייער אַ וויכטיקע דערשיינונג". (ליטעראַרישע בלעטער, נומ' 36, 1930).

נישטאָ וואָס צו רעדן, אוודאי איז עס אַ וויכטיקע דערשיינונג. פאַר די לעצטע 15־20 יאָר איז די דאָזיקע טענדענץ צו דרוקן אזא מין ליטעראטור פאַר קינדער — נאָך שטאַרקער געוואָרן דאָ אין לאַנד, אָבער צי האָבן אָט די ביכער געטראָפן אין פּינטל? ווערט נישט דער לאַקרעצדיקער טאָן פון אַ סך פון זיי דערעסן די קינדער פון „דער טרוקענער פארביזנעוועטער אמעריקע"? זענען זיי צוגעפּאַסט צו דער פּסיכאָלאָגיע פון היגן קינד? זענען די טעמעס פון ביבל און מדרש טאקע דער איינציקער שטאָף, וואָס קען אימפּאָנירן דעם היגן קינד? דערפילט נישט דער יונגער לייענער, אַז מען שטאָפּט אים מיט אָט דער טעמאַ־טיק צוליב פּראַקטיש־דערציערישע צוועקן, ווייל מען וויל פון אים „מאַכן אַ ייד"? איז נישט אויך דער מין מאַטעריאַל מער א הילפבוך פארן לערער און

נישט קיין אייגנטלעכער לייען־שטאָף פאַרן קינד און יוגנטלעכן? איז נישט פאַראַן אין דער היגער קינדער־ליטעראַטור א היפּערטראָפיע פון פאַנטאַסטישן מאַטעריאַל בכלל און פון נאַציאָנאַל־„היסטאָרישן" בפרט? גייט דאָס נישט אויפן חשבון פון פאַרטיפטע איבערלעבענישן און איינלעבענישן, וועלכע עס איז מסוגל צו געבן נאָר דער אמת-בעלעטריסטישער, רעאַליסטישער ראָמאַן און דערציילונג? באַרויבן מיר נישט דעם יונגן לייענער פון דער מעגלעכקייט זיך צו באַקענען מיטן רעאַלן און געזונטן לעבנשטייגער פון אונדזער פאָלק דאָ אין לאַנד און ערגעץ אַנדערש? קענען מיר אים נישט דורך דער ליטעראַטור אַריינפירן אין דער פּראָבלעמאַטיק און לעבן פון יידישן פאָלק און אים באַהויכן מיט אידעאַלן פון לעבן און קאַמף? איז נישט קיין היפּערטראָפיע פון ראָמאַנטישקייט און פאַרחלומטקייט אין דער היגער קינדער־ליטעראַטור? איך בין נוטה צו ענטפערן אויף די אַלע פראַגעס מיט „יאָ".

צווישן די 240 קינדער־אויסגאַבעס איז פאַראַן בלויז 44 אויסגאַבעס פון ריין־בעלעטריסטישן כאַראַקטער, און אויב מיר וועלן צוגעבן דערצו די 13 אויס־גאַבעס פון די „קלאַסיקער", איז דער פאַרמעגן אַזוי גרויס ווי 57. דאָס זענען רעאַליסטישע זאַכן, גוטע דערציילערישע פּראָזע. ס'רוב נישט געמלאכהט ספּעצ־יעל פאַר קינדער, ס'רוב א מאַטעריאַל, וואָס איז גוט פאַר דערוואַקסענע ווי פאַר קינדער. דאָ איז לעבנשטייגער פון יידן, אויך די סביבה פון אַרומיקע פעלקער. א מוסטער פון אַזאַ רעאַליסטישן שרייבער פאַר קינדער און יוגנט איז דער נישט לאַנג פאַרשטאָרבענער י ע ק ב ק ר ע פּ ל י אַ ק, וועלכן נ. מ. מינקאָוו כאַראַקטעריזירט אַזוי: „פּונקט ווי זיין רעאַליזם איז ווייט פון מגושמדיקייט, פון פּרימיטיווער פאָטאָגראַפישקייט, אַזוי איז אויך דער עטישער עלעמענט פון זיינע דערציילונגען. קיין מוסר השכל וועט מען אין זיינע מעשיות נישט זען. ער מיידט עס אפילו נישט אוים בכיון, נאָר עס ליגט שוין אינעם סאַמע כאַראַקטער פון זיין שרייבן — נישט צו דערלאָזן קיין שום מגושמדיקייט... נישט מוסר השכל, נאָר הומאַניטאַרישקייט נעמט אַרום דעם לייענער אומבאַ־וואוסטזיניקערהייט... קרעפּליאַקס אַלע דערציילונגען זענען דורכגענומען מיט קינסטלערישקייט, און דערפאַר פאַרנעמען זיי א שיין אָרט אין אונדזער ליטע־ראַטור". („קולטור און דערציונג", אָקטאָבער 1945).

פאַרוואָס זשע האָבן אונדזערע קלאַסיקער נישט זוכה געווען, אז מען זאָל דאָ, אין די פאַר' שטאַטן, זייערע איינצלנע קלענערע און גרעסערע ווערק אַרויס־געבן פאַר דער יוגנט? דערמיט דערנידעריקט מען דאָך דעם ניוואָ פון אונדזער קינדער־ליטעראַטור, דאָס פרעמדט אָפּ דעם יוגנטלעכן פון די נאַציאָנאַלע אוצרות און נאַציאָנאַלן לעבנשטייגער. דאָס ענדערט אינגאַנצן דעם כאַראַקטער פונעם בוך פאַרן יונגן דור.

ח. ש. קאַזדאַן

אונדזער איבערזיכט פון 35 יאָר קינדער-ליטעראַטור אין אמעריקע באַווייזט, אַז די היגע קינדער־ליטעראַטור האָט זיך בפירוש דערווייטערט פון אונדזערע קלאַסיקער און פון ערנסטער בעלעטריסטיק בכלל, זי איז אַוועק אויפן וועג פון געקינסטלטע און „ספּעציפישע" קינדער־ביכער! דערביי פאַרנעמען דעם אויבן־אָן קינדער־פּאָעזיע און קינדער־פאַנטאַסטישע מעשיות, אָבער די יידישע בעלעטריסטיק פאַרמאָגט גענוג ווערק, וואָס קענען איבערגעגעבן ווערן דעם יונגן לייענער, און נאָר דורך זיי — דורך די ערנסטע מוסטערן פון דער יידישער ליטעראַטור — קענען מיר צובינדן דעם יונגן לייענער צום יידישן בוך.

***

די אָנגעצייכנטע פראַגע ווערט נאָך ערנסטער צוליב דעם, ווייל די יידיש־וועלטלעכע שול אין אמעריקע איז אַ צוגאָב־שול. די קינדער קומען אָן אין שול שוין נאָכדעם, ווי זיי האָבן דורכגעמאַכט אין דער ענגלישער שול עטלעכע זמן אָדער אפילו עטלעכע יאָר. עס זיצט אין אַן 1טן קלאַס פון דער יידישער עלעמענטאַר שול אַ קינד, וואָס לייענט שוין גוט אויף ענגליש. אין די עלטערע קלאַסן שאַפט זיך אַן אומנאָרמאַלע דיספּראָפּאָרץ: אין ענגליש לייענט דער תלמיד שוין אַן ערנסט ווערק, אין יידיש — קוים אַ קליין מעשהלע פון עטלעכע שורות; נאָך ערנסטער ווערט די פּראָבלעם, ווען דער תלמיד גייט אַריבער פון דער עלעמענטאַר־שול אין דער מיטלשול אריין. דער יידיש-וואָקאַבולאַר פונעם תלמיד איז זייער באַגרענעצט. לגבי יעדן שווערן, און ווער רעדט העברעישן וואָרט בלייבט ער שטיין אומבאַהאָלפן.

באַקומט זיך אַזאַ מין לאַגע: דאָס פּרימיטיווע יידישע ביכל וויל קיין עלטער קינד נישט נעמען אין האַנט, ווייל עס איז לויטן אינהאַלט נישט צוגעפּאַסט פאַר אים. אָבער דאָס בעסערע, אינטעליגענטערע און קינסטלערישע בוך איז שוין שפּראַכלעך נישט צוגעפּאַסט פאַרן יוגנטלעכן לייענער: דער אינהאַלט איז גוט, די פאָרם איז שיין, אָבער די שפּראַך איז נישט צום צעקייען. עס העלפן נישט די ווערטער־ביכלעך און פאַרטייטשונגען... אָבער אַ קינדער־ביכל איז נישט קיין אַבסטראַקציע: עס מוז פּאַרט זיין צוגעפּאַסט צו דער אַנטוויקלונג און צום געשמאַק פון אַ באַשטימטן עלטער. דער פאַרכישופטער קרייז ווערט נאָך מער פאַרפּלאָנטערט...

וואו זשע איז דער אויסוועג פון אַט דער לאַגע?

בשום אופן נישט אין צוטראָגן די קינדער „לייכטע", ספּעציעל־צוגעשניטענע מעשהלעך. דאָס וועט זיי נישט אינטערעסירן. דאָס וועט זיי נישט צובינדן צו דער יידישער ליטעראַטור.

אין הסכם מיט דעם, וואָס מיר האָבן אויבן געשריבן, דאַרף מען גיין גאָר אויף אַן אנדער וועג: שוין פון די ייגנסטע שטופן דאַרף מען צוטראָגן די יידישע קינדער אין אַמעריקע אַלע מעגלעכע און לויט דער טעמע דערלאָזבאַרע ביכער פון אונדזער אַלגעמיינער יידישער ליטעראַטור, בראש מיט די קלאַסיקער: מענדעלע, שלום עליכם, פּרץ, אַש, רייזין. מען דאַרף זיי אויך צוטראָגן וואָס מער שאַפונגען פון די נייערע און מאָדערנע יידישע שריפטשטעלער. נאָר וואָס דען? אַלע ווערק אָן אויסנאַם דאַרפן ש פּ ר אַ כ ל ע ך רעדאַגירט ווערן. אַלע שווערע אויסדרוקן דאַרפן באַזייטיקט ווערן. עס קאָנען אַפילו זיין צוויי אויסגאַבעס פונעם זעלבן בוך: איינע פאַר אָנפאַנגער מיט גאָר אַ באַגרענעצטן וואָקאַבולאַר, אַ צווייטע — פאַר אַ העכערער מדרגה, מיט שטאַרקערער באַהאַוונטקייט אין יידישן אויסדרוק און אידיאָם.

די אויפגאַבע באַשטייט נישט אין איבערדערציילן דאָס ווערק מיט אייגענע ווערטער. אין דער קינדער-אויסגאַבע דאַרף בלייבן נישט נאָר דעם שרייבערס אינהאַלט, נאָר אויך זיין פאָרם, סטיל — ווי מעגלעך. דאָס ווערק דאַרף אינטענסיווירט ווערן, קאָנדענסירט ווערן, אין אַ געוויסער מאָס געקירצט ווערן. אַזוי ווי די קינדער זענען שוין פון אַ העכערער אינטעליגענץ, קען מען זיך אויף זיי פאַרלאָזן, אַז זיי וועלן ביי אַ געקירצטער און אינטענסיווער אינטערפּרעטאַציע כאַפּן דעם זינען, די אידעע, די סימבאָליק פון דער זאַך. פאַרקערט, די געקירצטקייט און געפאַסטקייט וועט זיי צווינגען צו אַ מער ערנסטער באַציונג און פאַרטיפונג אינעם ווערק.

לאָמיר נישט פאַרמאַכן די אויגן אויפן פאַקט, אַז די באַריכותדיקע שילדערונגען, דעטאַלירונגען, פּסיכאָלאָגישע אויסטייטשונגען, וועלכע מיר געפינען אין אַ סך ביכער פון דער אַלטער (יידישער און נישט-יידישער) ליטעראַטור, זענען סיי-ווי דערווידער די היינטיקע קינדער. זיי היפּערן זיי אַלע איבער; די אויפמערקזאַמקייט פונעם היינטיקן גרויסשטאָטישן לייענער, אַפילו פון דערוואַקסענעם, איז צו פיל צעשטרייט, איז אַזוי פאַרשידנאַרטיק, אַז ער באַגניגנט זיך אָפּט מיט די קעפּלעך און אָנדייטונגען, מיט אַלגעמיינע שטריכן, און פון דעם כאַפּט ער שוין אויף דעם גאַנצן תוך הענין. דאַרף מען דעריבער נישט מורא האָבן, אַז ווען מיר וועלן שטאַרק קירצן דאָס ווערק, וועט עס בלייבן אומפאַרשטענדלעך פאַר אונדזערע יונגע לייענער.

דער כלל דאַרף זיין פאַר אונדזער קינדער-ליטעראַטור: בעסער נעמען אַ גרעסער, ערנסט ווערק פון דער ליטעראַטור, און דאָס קירצן און רעדאַגירן שפּראַכלעך, אויסמיידנדיק אַלע שווערע ווערטער און אויסדרוקן, — איידער נעמען נישטיקע, לויט דער טעמע און אידעע, ספּעציעל אויסגעמלאכהטע „זאַכן" און זיי צעלייגן אויף טעלערלעך, צעקייען שפּראַכלעך און „אריינלייגן אין מויל"

פון יונגן לייענער. דאָס *ערשטע* פאַרמאָגט אַ גרויסן דערציערישן און ליטעראַרישן ווערט; דאָס *צווייטע* — איז ליטעראַרישע שטרוי, איז ווערטלאָז, אידעענלאָז.

ד) די אָרגאַניזאַציע פון זעלבשטענדיקן לייענען

עס איז נישט נאָר דער *דערציערישער* ציל פון דער שול — אויסצולערנען די שילער באַנוצן זעלבשטענדיק דאָס בוך, דאָס איז אויך די *זאַכלעכע* פאָדערונג: כדי באמת צו באַקומען אַ באַגריף וועגן דער ליטעראַטור פון זיין פאָלק און אויסברייטערן זיין קולטור־געזעלשאַפטלעכן און ליטעראַריש־קינסטלערישן האָריזאָנט, מוז דער שילער — אויסער דער אַרבעט אין קלאַס מיט דער הילף פון דער כרעסטאָמאַטיע און הילפביכער — זיך אויסלערנען אַליין זעלבשטענדיק צו לייענען, צו זוכן און געפינען דאָס פאַסיקע בוך פאַר זיין געגעבענעם אינטערעס און שפּעטער זעלבשטענדיק אַדורכלייענען, אַנאַליזירן און געניסן פונעם דאָזיקן בוך.

און עס איז די אויפגאַבע פונעם לערער פון ליטעראַטור צוגרייטן די שילער צו אָט דער וויכטיקער אויפגאַבע, אָנפירן מיט זייער אויסערשול־לייענען, זיי פאַראינטערעסירן מיט די אַנטשפּרעכנדיקע שרייבער און ביכער. דאָס אויסערשול־לייענען פון די קינדער טאָר נישט געלאָזן ווערן אויף הפקר, בפרט ווען מיר האָבן *דעם* צוגאַנג צום לייענען פון די קינדער, וועלכן מיר האָבן פאָרמולירט אין די פאָריקע קאַפּיטלעך. עס פאָדערט זיך אַ צוועקמאָסיקע און צילבאַוואוסטע אָרגאַניזאַציע פונעם אויסערשול־לייענען פון די קינדער.

אין וואָס באַשטייען דערביי די אָרגאַניזיר־אויפגאַבן פונעם לערער?

אין צוויי וועגן דאַרף גיין די דאָזיקע אַרבעט. ערשטנס, דאַרף דער לערער שטענדיק האָבן אין אויג די פאָדערונגען פונעם *קורס*, און צו דעם צוועק פאַרלאַנגען פון די קינדער אַ *צוגאָב־לייענען* צו דעם, וואָס ווערט *געלערנט* אין קלאַס. אין דער יידיש־פּראָגראַם דאַרפן טאַקע צוויי מינים ליטעראַטור אָנגעגעבן ווערן אין יעדן קלאַס: דאָס פאַרפליכטנדיקע, וואָס דאַרף אַריינגיין אין די *לערן־ציקלען*, און דאָס רעקאָמענדירטע, די *צוגאָב־ליטעראַטור* אויף די זעלבע טעמעס. און עס איז אין די הענט פונעם לערער צו ציִען די אויפמערקזאַמקייט פון די קינדער און זיי צו פאַראינטערעסירן אָט מיט דער צוגאָב־ליטעראַטור. דער לערער דאַרף נישט אַדורכלאָזן קיין שום געלעגנהייט דערצו: אין זיינע רעפעראַטן, ביי די געפירטע שמועסן — דאַרף ער כסדר זיך פאַררופן אויף די ווערק פון די צוגאָב־רשימות, ציטירן פון דאָרט שטעלן, כאַראַקטעריזירן זייערע מחברים און רעקאָמענדירן די קינדער זיי צו לייענען. עס דאַרף געגעבן ווערן אַ מעגלעכקייט יענע שילער, וועל־

כּע האָבן שוין איבערגעלייענט פֿון דער רשימה דאָס און יענץ ווערק, צו דערציילן וועגן זיין אינהאַלט, זיך צו טיילן מיטן קלאַס און די איינדרוקן פֿונעם איבערגעלייענטן בוך. דאָס אַלץ צוזאַמען וועט אַרויסרופֿן סוף־כּל־סוף דעם געהעריקן אינטערעס ביי די שילער, און זיי וועלן זוכן דאָס ציטירטע ביכל אָדער נאָוועלע. אייניקע מעטאָדיסטן רעקאָמענדירן אפֿילו איינצופֿירן אַן אָבליגאַטאָרישן צוגאַב-מינימום פֿון דעם מין ליטעראַטור.

און דאַן קומען מיר צום אַזוי גערופֿענעם פֿרייען לייענען פֿון די קינדער. בלייבנדיק טריי אונדזערע פּרינציפּן פֿון פֿרייער דערציִונג, האָבנדיק די פֿולע אַכטונג צום קינדס פּערזענלעכקייט און צו זיינע נייגונגען און אינטערעסן, — דאַרפֿן מיר דאָך נישט לאָזן אויף גאָטס באַוואָר אָט דאָס פֿרייע לייענען פֿון די קינדער. מיר מוזן אויך דאָ זיך אַריינמישן, רעגולירן און אָנפֿירן. און מיר מוזן אָנווענדן די פּאַסיקע מעטאָדן הערצו. לאָמיר דאָ אָנמערקן אייניקע פֿון זיי:

1) דער לערער מיט דער הילף פֿון דער קינדער־זעלבסטפֿאַרוואַלטונג, דאַרף אַרויסהענגען יעדע צוויי מאָנאַטן רשימות פֿון רעקאָמענדירטע ביכער לויט באַזונדערע געביטן (יידישע שרייבער, איבערזעצונגען, רייזעס, העלדן, פּאָפּולער־וויסנשאַפֿטלעכע ביכער וכד').

2) די ביבליאָטעק־קאָמיסיע הענגט אַרויס פּלאַקאַטן, צונויפֿגעשטעלטע דורך די קינדער, וועגן באַזונדערע ביכער אָדער פּראָבלעמען, וואָס ווערן באַרירט אין די ביכער.

3) אויף אַ ספּעציעלן אָרט ווערן אַרויסגעהאָנגען די שער־בלעטלעך פֿון די נייע ביכער, וועלכע זענען אַריין אין שול־ביבליאָטעק, אָדער אין דער קינדער־ביבליאָטעק פֿון שטאָט, מיט וועלכער די קינדער באַנוצן זיך.

4) ביי יעדער געלעגנהייט פֿון אַ שרייבערס אַ יובל, אָדער אַ באַזוך אין שול, וכדומה — ווערט אַרויסגעהאָנגען די גאַנצע ליטעראַטור פֿונעם שרייבער און וועגן אים.

5) די קינדער ווערט רעקאָמענדירט צו פֿירן אַ העפֿט,אין וועלכן זיי פֿאַרשרייבן יעדן איבערגעלייענטן בוך לויט אַזעלכע רובריקעס:

א) דער מחבר און דער טיטל פֿון בוך, ב) דער אינהאַלט פֿון בוך — איבערגעגעבן אין עטלעכע געציילטע שורות, ג)וואָס איז מיר באַזונדער געפֿעלן געוואָרן אינעם בוך, ד) וועלכן אַנדערן בוך דערמאָנט עס מיר, ה) די הויפּטהעלדן פֿון בוך, ו) די הויפּט־אידעע פֿון בוך, ז) מיין אַלגעמיינע מיינונג וועגן בוך, ח) וואָס פֿאַר אַ טיטל וואָלט איך געגעבן דעם בוך אָדער דער דערציילונג.

6) אַחוץ דעם, ווערט געפֿירט אין קלאַס אַ קאַרטאָטעקע פֿון

ר ע צ ע נ ז י ע ס, אין וועלכע אַלע קינדער גיבן איבער זייערע מיינונגען וועגן די זעלבשטענדיק געלייענטע ביכער. אַלע רעצענזיעס ווערן געשריבן אויף בלעטלעך פונעם זעלבן פאָרמאַט, און אַזוי אַרום קלייבט זיך אָן במשך פון יאָר אַ קאַרטאָטעקע מיט אַ היפּשער צאָל רעצענזיעס. זיי קענען דערנאָך אַריבער צוזאַמען מיט די קינדער אינעם העכערן קלאַס, און ווייטער געזאַמלט און קלאַסיפיצירט ווערן. אַזאַ מאַטעריאַל איז אויך זייער אינטערעסאַנט פונעם שטאַנדפּונקט פון קינדער־פּסיכאָלאָגיע. — אין דער קאַרטאָטעקע נעמען מיר אַריין — בדרך כלל — נאָר צו איין רעצענזיע וועגן יעדן בוך. אויב עס זענען דאָ עטלעכע רעצענזיעס וועגן דעם זעלבן בוך, באַשליסט דער קלאַס — ו ע ל כ ע פון זיי צו נעמען. די רעצענזיעס דאַרפן, בכן, געלייענט ווערן פאַרן גאַנצן קלאַס סיסטעמאַטיש, אַזוי אַז דער קלאַס זאָל פילן, אַז די קאַרטאָטעקע איז באמת אַ קאָלעקטיווע שאַפונג און אייגנטום.

7) דער לערער פירט אַדורך פון צייט צו צייט אַנקעטעס וועגן באַזונדערע ביכער. דער אינהאַלט פון די אַנקעטעס איז נאָענט צו די פראַגן, וואָס זענען אָנגעוויזן אין פּונקט 5.

זעלבסטפאַרשטענדלעך, דאַרף דער לערער ביים רעקאָמענדירן ביכער פאַר די קינדער זיך נישט באַגנוגענען בלויז מיט די דערמאָנטע סכעמעס און קאַטאַלאָגן. עס איז דורכאויס נייטיק, ער זאָל קומען אין אַ פּערזענלעכן און אינטימערן קאָנטאַקט מיט יעדן שילער באַזונדער. ער דאַרף זיך באַמיען דערקענען דעם געשמאַק און אינטערעס פון יעדן שילער (איבערהויפּט אין VI, VII קל'), און אים רעקאָמענדירן ליטעראַטור אין הסכם מיט זיינע פאָדערונגען. דער לערער דאַרף זיך באַמיען צו פאָרשן אָט דעם געשמאַק און אינטערעס פון זיינע שילער. אַ גוט מיטל דערצו איז ווידער אַ מאָל אַן אַלגעמיינע אַנקעטע צווישן די שילער; די אַנקעטע דאַרף אַרומנעמען אַזעלכע פראַגן:

1) וועלכע ביכער האָסטו מער ליב צו לייענען?

א) קינסטלערישע (דערציילונגען, ראָמאַנען, לידער, מעשהלעך) אָדער וויסנשאַפטלעכע, טעכנישע?

ב) פוןווירקלעכן לעבן צי פאַנטאַסטישע?

ג) וועגן אונדזער היינטיקייט צי וועגן אַמאָל?

ד) לידער אָדער פּראָזע?

2) וועלכע ביכער האָסטו פאַריקס יאָר איבערגעלייענט?

3) וועלכע פון זיי זענען דיר באַזונדער געפעלן געוואָרן?

4) וועלכע ביכער וואָלסטו איצט געוואָלט איבערלייענען?

5) וואו נעמסטו ביכער צום לייענען? (פון שול, פון דער שטאָטישער ביבליאָטעק, ביי חברים אא"וו).

6) ביי וועמען פרעגסטו אַן עצה, וועלכע ביכער צו לייענען?
7) לייענסטו צייטונגען? זשורנאַלן? וועלכע?
8) גייסטו אין קינאָ? טעאַטער? וועלכע זאַכן, בילדער זענען דיר געפעלן געוואָרן פאַרן לעצטן יאָר?
9) האָבן דיינע עלטערן אַ שאַנק מיט ביכער? האָסטו אַליין אייגענע ביכער? וויפל?
10) רוף אָן די נעמען פון דיינע באַליבטע שרייבער.

מיט דער הילף פון די אויסגערעכנטע מיטלען — קאָן אַ סך דערגרייכט ווערן ביים אוועקשטעלן די אָרגאַניזאַציע פונעם זעלבשטענדיקן אויסערשול־לייענען פון די קינדער.

⁂

אין זייער איבערגעשפּיצטער געטריישאַפט צו די תּלמידים און צום זעלב־שטענדיקן לייענען זייערן, פּראַקטיקירן אייניקע לערער אַזעלכע מעטאָדן: איין מאָל אַ וואָך אָדער אין 2 וואָכן פרעגט דער לערער אויס יעדן קינד, וואָס ער האָט געלייענט אין דער היים, ער הייסט אים איבערדערציילן דעם אינהאַלט פון די איבערגעלייענטע זאַכן, אָדער דער לערער שטעלט אַליין פראַגן דירעקט צום אינהאַלט און פאַרלאַנגט אַן ענטפער אויף זיי, — אַקיצור אַ „פּעדאַגאָגישער" קאָנטראָל איבערן געלייענטן...

דער דאָזיקער וועג איז פון אַלע שטאַנדפּונקטן פאַלש. דער גאַנצער זינען און ווערט פונעם זעלבשטענדיקן לייענען אין דער היים באַשטייט דאָך אין דעם, דער תּלמיד זאָל פריי, אַליין, זעלבשטענדיק אויסקלייבן דאָס בוך און לייענען עס מיט זיין אייגענעם ווילן. אין דעם מאָמענט ווען ער דערפילט דעם ח וב־ק אָ נ ט ר אָ ל און צוואַנג מצד דעם לערער, פאַרלירט דער תּלמיד דעם נאַ־טירלעכן אינטערעס, הייבט ער זיך אָן זשענירן און קרעמפּירן, הייבט ער אָן צו באַטראַכטן דאָס לייענען ביכער ווי אַן ענין פון דער שול, ווי אַ פּראָגראַם־קענגשטאַנד, ווי אַן אויפגעצוואונגענע זאַך. דער ענין ווערט אים וואָכעדיק און דערעסלעך. דער תּלמיד פאַרבאַהאַלט זיין אויפריכטיקע מיינונג וועגן געלייענטן.

אַנדערש איז מיט יענע מעטאָדן און וועגן, וועלכע מיר האָבן אויבן אָנגע־צייכנט. דורך זיי וועט דער לערער באַקומען אַ גענוג אויסשעפנדיקן מאַטעריאַל איבער דעם פרייען לייענען פון די קינדער. עס וועט אים קלאָר ווערן, ווי אַזוי די קינדער באַנעמען דעם אינהאַלט און די אידעען פון די ביכער וואָס זיי לייענען זעלבשטענדיק. אָבער דער דאָזיקער קאָנטראָל פונעם לערער וועט זיין אַן אומדירעקטער און ער וועט נישט באַלעסטיקן די קינדער. זייערע רעצענזיעס און באַריכט־קאַרטלעך וועלן זיך אַליין פאַרוואַנדלען אין אַ שעפערישער, פריידי־

קער און באַפרידיקנדיקער אַרבעט. מע קען די דאָזיקע טעטיקייט פון די קינדער אויך סטימולירן אויף געוויסע אופנים: באַשטימען אַ פּרעמיע פאַר דער גרעסטער צאָל איבערגעלייענטע, אָדער רעצענזירטע ביכער במשך אַ באַשטימטן פּעריאָד; אַ פּרעמיע פאַר דער שענסטער און בעסטער אָפּשאַצונג פון אַ באַשטימטן בוך; מע קלייבט אויס דעם בעסטן און געלינגנסטן לאָזונג־פּלאַקאַט (סלאָגאַן) וועגן אַ באַשטימט בוך, אויף צו רעקאָמענדירן אים אַנדערע קינדער, פון היינטיקן קלאַס און פון אַ קומענדיקן קלאַס; נאָך בעסער באַגלייטן דעם לאָזונג מיט אַ פּאַסיקער צייכענונג, און אויך פאַר דעם באַשטימען אַ פּרעמיע.

דאָס אַלץ וועט געבן אַ סך בעסערע רעזולטאַטן, איידער דער לאַנגווייליקער אָפיציעלער און פאָרמעלער קאָנטראָל און „פאַרהער" מצד דעם לערער. אָבער אַפילו אָן אַזעלכע „סטימולן" איז דער נאַטירלעכער זעלבסטקאָנטראָל פון די קינדער איבער זייער לייענען אין דער היים — מסוגל צו ברענגען די בעסטע רעזולטאַטן. דער דאָזיקער וועג וועט זיי צווינגען צו זיין אויפמערקזאַם ביים נעמען אַ בוך פון ביבליאָטעק. ער וועט נישט דערלאָזן אַז דער פּראָצעס פון לייענען זאָל זיין אויבערפלאַכלעך און נישט ערנסט. ער וועט זיי צווינגען זיך אָפּצוגעבן אַ חשבון וועגן דעם וואָס זיי האָבן אויף אַן אמת גענאָסן פונעם געלייענטן.

פאַרשטייט זיך, אַ גאָר וויכטיקער תנאי ביי דעם אַלעמען איז, אַז דער לערער זאָל זיין אויפריכטיק פאַראינטערעסירט און באַגייסטערט פונעם בעסערן יידישן בוך. דער תלמיד דאַרף דערפילן די באַציונג און צוגעבונדנקייט פונעם לערער צום בוך. דער לערער, ווידער, דאַרף קענען אָנשטעקן די תלמידים מיט דער ליבשאַפט פאַר די עלעמענטן פון שיינקייט און דערהויבנקייט ביים געגע־בענעם שרייבער און זיינע ווערק. דער לערער דאַרף אַליין אַרבעטן איבער דער פאַרטיפונג פון זיין אייגענעם ליטעראַרישן געשמאַק און פון זיין קינסטלערישן באַנעמען דאָס ווערק פון שיינער ליטעראַטור. מער ווי זיין רעדן און אויס־טייטשן וועט אויף די תלמידים ווירקן דעם לערערס אינטימע באַציונג צום בוך, זיין דורכגעדרונגענקייט מיט די הויכע אידעען און קינסטלערישן טאַלאַנט פונעם שרייבער, זיין באַהאַוונטקייט אין ליטעראַטור בכלל. פון זיין אייגענער פעיקייט הנאה צו האָבן פון אַ קינסטלערישן ווערק איז אָפּהענגיק אויך דאָס, צי זיינע תלמידים וועלן זיין דערוואַקסן און מסוגל הנאה צו האָבן פון שיינער קונסט־שאַפונג.

אינהאַלט

פון פאַרלאַג .... ז׳ 5

פאַרוואָרט פונעם מחבר .... ז׳ 7

די מאַכט און אָנמאַכט פון מעטאָדיק

(אַנשטאַט אַן אַרייַפיר) .... ז׳ 13

מעטאָדיק איז נישט קיין רעצעפּט־בוך. — מעטאָדיק איז אַ קאָמפּאַס וואָס פירט דעם לערער צום ענדציל. — מעטאָדיק שטויסט דעם לערער צו שעפערישקייט, צו זעלבסט־קאָנטראָל. — זי פאַרהיט פון פאַרגליווערטקייט. — אָבער די מאַכט פון דער מעטאָדיק איז סוף כל סוף באַגרענעצט. — „מעטאָדיק" פאַר שולטוער און שולבויער. — מעטאָדיק טאָר נישט פרעטענדירן צו פאַרנעמען דעם פּלאַץ פון אידעאָלאָגיע. — די ייִדיש־וועלטלעכע שול־פילאָזאָפיע. — דידאַקטיק און מעטאָדיק. — די אויפגאַבע פון דער מעטאָדיק.

קאַפּיטל איינס

די צילן פונעם ייִדיש־לימוד אין אונדזער שול

1. אין דער נאָרמאַלער פאָלקשול אויף ייִדיש .... ז׳ 25

די איינהייט: ייִדישע שפּראַך, וועלטלעכע קולטור און סאָציאַליזם.

א) די אַלגעמיין־דערציערישע אויפגאַבן פונעם ייִדיש־לימוד .... ז׳ 27

וואָס הייסט אמתע בילדונג און אינטעליגענטישקייט. — די אַנטוויקלונג פון האַר־מאָנישער פּערזענלעכקייט. — צי קען ייִדיש העלפן דערגרייכן די אַלגעמיין־דערציערישע אויפגאַבן. — וואָס מען קען לערנען פון אַ פאָלקסווערטל. — „דאָס פאָלק — זיין ריינע חכמה איז ווי די וועלט די גרייס". — דער דערציונגס־ווערט פון קינסטלערישן שטאָף.

ב) וועלכע נאַציאָנאַלע צילן דאַרפן דער ייִדיש־לימוד דערגרייכן? .... ז׳ 33

אונדזערע שילער זענען קינדער פון אַ היסטאָרישן קאָלעקטיוו. — די דערציונג אויף אַ פרעמדער שפּראַך. — דער אידעאַל פון אונדזער נייער שול. — דורך ייִדיש און ייִדישער ליטעראַטור די באַהעפטונג מיט די פאָלקסמאַסן. — די מיט־באַטייליקונג פון יעדן יחיד אין גייסטיקן לעבן פון זיין פאָלק. — ליבע צום אייגענעם פאָלק און ליבע צו מוטערשפּראַך. — פון פאָלק — צו ייִדיש, פון ייִדיש — צום פאָלק. — דער באַטייט פון ייִדיש פאַרן לערנען און דערציען דאָס קינד. — די נייע שול אין דער ייִדישער מוטערשפּראַך.

ג) די סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע אויפגאַבע פונעם יידיש־לימוד .... ז׳ 38
דאָס קינד לעבט מיט זיין סאָציאַלער סביבה. — די יידיש־וועלטלעכע קולטור איז די קולטור פון די יידישע אַרבעטער־מאַסן. — די סאָציאַל־געזעלשאַפטלעכע אויפגאַבע פון אונדזער שול. — די רעזאָלוציעס פון די לערער־קאָנפערענצן פון דער צענטראַלער יידישער שול־אָרגאַניזאַציע (ציש״אָ).

ד) יידיש איז נישט באַרופן צו אַ באַדינונגס־ראָל, יידיש האָט אַ גרויסן זעלבסטצוועק .... ז׳ 41
דער לימוד פון מוטערשפּראַך האָט אַ זעלבשטענדיקע באַדייטונג. — מעטאָדן און צילן. — די ראָל און דער באַטייט פון די לימודים אין דער נייער שול. — דער כוח פון דער נייער יידיש־וועלטלעכער קולטור. — וואָס מיר ווילן דערגרייכן מיטן לימוד פון יידיש.

2. אין דער צוגאָבשול אין די אַמעריקעס .... ז׳ 50
די צוגאָבשולן אין אַמעריקע האָבן די זעלבע אויפגאַבן און צילן, ווי די נאָרמאַלע גאַנצע שול. — דער געבורט פון די יידיש־וועלטלעכע שולן אין אַמעריקע. — די דריי זיילן פון דער אַרבעטער־רינג שול. — די קינדער וואָס קומען אָן אין דער צוגאָב־שול. — אונדזער צוגאָבשול און די מלוכה־שול. — יידיש — דער צענ־טראַלער לימוד אין דער צוגאָבשול.

3. וואָס קען די מעטאָדיק לערנען פון דער יידישער פאַרגאַנגנהייט ז׳ 60
ווי אַזוי האָבן דורות יידן פאַרשטאַנען דעם ענין דערציונג. — דער דערציונגס־אידעאַל אַמאָל און היינט. — דער לערער און די גרויסע נאַציאָנאַלע וויזיע און פאָלקסליבע.

קאַפּיטל צוויי

אַלגעמיינע אָנווייזונגען וועגן דער באַרייכערונג פון קינדס שפּראַך

.... ז׳ 66
דאָס לערנען לייענען און די באַרייכערונג פון דער שפּראַך. — דעם לערערס שפּראַך. — דער לערער דאַרף שטודירן די שפּראַך פון די קינדער. — עפּענען דאָס מויל פון די קינדער! — מיט וואָס פאַר אַ לעקסיקאָן קומען די יידישע קינדער אין שול. — דער גרויסער נאָוואַטאָר פונעם שפּראַך־לימוד ר. הילדע־בראַנד און זיינע אידעען. — דער שפּראַך־זשעני פון ח. נ. ביאַליק. — די ראָל פונעם געלעגנהייטלעכן ביים אַנטוויקלען דעם קינדס לשון. — דאָס איבערדער־ציילן. — דראַמאַטיזאַציע. — שאַפונגס־שעהן. — דאָס לערנען אויף אויסנוויי־ניק. — עקספּראָמט־אינסצעניזאַציעס. — שאַראַדעס. — קאָלעקטיווע דערציילונגען און מעשהלעך. — וואָס לאָזט זיך פּראַקטיקירן אין דער צוגאָבשול פון אַמערי־קאַנער טיפּ. — וואָס מיינט לערנען שפּראַך געלעגנהייטלעך. — די „פּריווילעגיעס״ און די התחייבותן פון דער יידישער שול אין די אַמעריקעס.

קאַפּיטל דריי

די מעטאָדיק פון לייענען

א) דאָס „לייענען מיט דערקלערונגען״ .... ז׳ 90
אפּערצעפּטיווע איינלייטונג. — מוסטער פון אַ באַאַרבעטונג („דאָס קעלבל״). — פאַרטייטשונג פון ווערטער און אויסדרוקן. — אַנאַליז פון אינהאַלט און פּאַ־רעם. — די פראַגע וועגן „פראַגן״. — מוסטערן פון פראַגן וועגן „אָנקל מאָזעס״, „קיין אַמעריקע״, „מאָטל פּייסי דעם חזנס״, „אַ בלעטל שיר השירים״. — פאַר־גלייך־מעטאָד. — פרייע לייען־שעהן.

ב) די טעכניק פון לייענען .... פ' 102

דאָס קלאָרע, הויכע, אויסדריקלעכע לייענען. — ריטעם און טעמפּאָ ביים פאַר־לייענען. — די פּויזעס און דער קלימאַקס. — דער „ריכטיקער" אַקצענט, דיאַ־לעקט־פראַגע. — די לעבעדיקע שפּראַך און די „שוואַרצע פּינטעלעך". — לוי־פּיקער לייענען. — פאַרלייענען. — „נאָטן פון אויסדריקלעכן לייענען". — דאָס כאָראַלע לייענען און זיינע מעטאָדן.

ג) דאָס הויכע און שטילע לייענען .... פ' 117

די סאָציאַלע פונקציע פונעם הויך־לייענען. — דיסקאַנט־קאַרטלעך וועגן דעם לייענען פון די שילער. — די ראָל פונעם שטומען לייענען. — שנעלקייט פון לייענען לויט מאַטעריאַל און לערן־שטופעס. — אויספאָרשונגען אין סאָוויעט־רוסלאַנד און אין די פּאַראייניקטע שטאַטן. — טרענירונג אין שנעלקייט פון לייענען, מעטאָדן.

קאַפּיטל פיר

אָרטאָגראַפיע .... ז' 124

די ירושה און דער אָרטאָגראַפישער תוהו ובוהו. — וויסנשאַפטלעכקייט און אָרטאָגראַפיע. — ליטעראַרישע שפּראַך און איינהייטלעכע אויסלייג־סיסטעם. — דיסקאַנטן אין די שולן פון ציש"אָ. — די פראַגע וועגן העברעישע ווערטער. — דער קאַמף וועגן נאַטוראַליזירן די העברעישע ווערטער — אין ציש"אָ און ייוואָ. — די פראַגע — אין אַרגענטינע און אין די שולן פון אַרבעטער־רינג. — פּעדאַגאָגישע מאָטיוון קעגן נאַטוראַליזאַציע. — מעטאָדישע אַנווייזונגען וועגן אָר־טאָגראַפיע־אַרבעט. — אַמעריקאַנער פאָרשונגען און אויספירן. — וועגן איבער־שרייבן פון געדרוקטן וואָרט. — דיקטאַנט מיט דערקלערונגען. — אָרטאָגראַפישע געניטונגען. — שאַפונג־דיקטאַטן. — טאַבעלעס און ווערטער־ביכער. — קאָנטראָל־דיקטאַטן און דיסקאַנט־קאַרטלעך. — אָרטאָגראַפישע פּראָפילאַקטיק.

קאַפּיטל פינף

די קולטור פון שריפטלעכן וואָרט

א) פרייע אינדיווידועלע שאַפונג .... ז' 143

דער גלויבן אין די שאַפונגס־פעיקייטן פון קינד. — וואָס זאָגן די קעגנער פון פרייע שריפטאַרבעטן. — דערציערישע מאָמענטן. — וועגן וואָס ווילן די קינדער געגרנער שרייבן. — אינטערעסאַנטע עקספּערימענטן אין רוסישע און אַמעריקאַ־נער שולן. — די נויטיקע אַטמאָספערע און די ראָל פון לערער. — אַביסל קינדער־פּסיכאָלאָגיע. — פרייע שריפטאַרבעטן אין דער צוגאָב־שול פון די אַמע־ריקאַנער לענדער. — קעגן די פּאַטענטירטע „טעמעס־שטעלער". — פולע פריי־הייט ביים אויסקלייבן די טעמעס פאַר געשריפטסן. — די מעטאָדיק פון אינדי־ווידועלער שאַפונג. — טעמעס אַלס מוסטערן און צום דערמונטערן די קינדער. — ניין טיפּן־גרופּעס פון טעמעס. — קינדער שרייבן און פאַרשרייבן פאָלקס־מעשהלעך. — וועגן דורכקוקן און אומקערן די קינדער זייערע אַרבעטן. — „קאָמפּאָזיציע־קאַרטע" פונעם תלמיד. — דער עפעקטיווער פּעדאַגאָג.

ב) סטיליסטישע געניטונגען .... ז' 168

קען מען זיך באַגנוגענען בלויז מיט פרייע אינדיווידועלע אַרבעטן? — דער מאָמענט פון „געצוואונגענער אָנשטרענגונג". — סטיליסטישע געניטונגען און זייערע פאַרשידנאַרטיקע פאָרמען: באַשרייבונג, איבערדערציילונג, איבערדערציי־לונג מיט שינויים, דראַמאַטיזירונג, אַרבעט לויט אַ בילד, פּלאַן און סקעלעט, קאָמבינירן־מעטאָדע, דערציילונג אין דריי טאָנען, טאָגביכער, בריוו, ביאָגראַפיעס, קלאַס־אַרבעט אויף איין טעמע, חיבורים אויף שפּריכווערטער, כאַראַקטעריסטי־קעס, אָפּהאַנדלונגען, רעפעראַטן, רעצענזיעס, געשעפט־פּאַפּירן, אינטערוויוען, איי־בערזעצונגען, מעלדונגען, פּלאַקאַטן. — וואַנט־צייטונגען, ראַדיאָ־צייטונג.

קאַפּיטל זעקס

דער לימוד פון ליטעראַטור

א) די צילן פון ליטעראַטור־לימוד .... ז׳ 175

שליסט אויס די אַרבעטשול דעם לימוד פון ליטעראַטור? — דער איינציקער קרי־טערי ביי דער פראַגע וועגן ליטעראַטור: צי העלפט זי דערגרייכן די אייביק־מענטשלעכע אידעאַלן. — די ראָל פון נאַציאָנאַלער ליטעראַטור בכלל און די ראָל פון ליטעראַטור ביי אונדז. — די ערשטע צישאָ־קאָנפערענץ וועגן דעם זעלבן. — וואָס האָבן געלערנט די מענדעלע־און שלום עליכם־אויסשטעלונגען. — דער לימוד פון ליטעראַטור אין די יידישע צוגאָבשולן אין די פאַרייניקטע שטאַטן, קאַנאַדע, אַרגענטינע. — די צילן און מעטאָדן פון ליטעראַטור־לימוד אין די פּראָגראַמען פון ניו יאָרקער באָארד אָוו עדיוקיישאָן.

ב) די אַלגעמיינע פּרינציפּן .... ז׳ 193

דער „אמת פון שיינקייט" און דער „אמת פון אינפאָרמאַציע". — דער גרויסער וויכוח צווישן עסטעטישן און אידעיש־געזעלשאַפטלעכן קוק אויף ליטעראַטור. — די אידעיש־געזעלשאַפטלעכע און די עסטעטיש־קינסטלערישע שטרעמונגען צווישן די רוסישע פּעדאַגאָגן. — דער סינטעז פוןביידע שטאַנדפּונקטן. — דער קאַמף אויפן ערשטן אַלרוסלענדישן צוזאַמענפאָר פון די רוסיש־לערער (1916); זיין רעזאָ־לוציע וועגן ליטעראַטור־לימוד. — דער ראַטן־פאַרבאַנדישער פּעריאָד. — דער צוגאַנג אין דער ענגלישער ליטעראַטור. — די אוממיטלבאַרע רעזולטאַטן און דער וויטער סך הכל. — די מיינונגס־פאַרשידנהייטן אויף דער צווייטער לערער־קאָנפערענץ פון צישאָ. — די רעזאָלוציע פון דער דריטער לערער־קאָנפערענץ פון צישאָ. — דער סינטעטישער מעטאָד פון לערנען ליטעראַטור.

ג) ווי אַזוי אַוועקצושטעלן דעם לימוד פון ליטעראַטור .... פּ׳ 208

נישט געשיכטע פון ליטעראַטור, נאָר קינסטלעריש־פּסיכאָלאָגישע שטודירונג לויט טעמעס. — די אַרבעט איבער אַ טעמע־ציקל. — דער שמועס. — די ראָל און דער כאַראַקטער פון די „פראַגן". — דער אַנטייל פון די שילער ביים שטעלן די פראַגן. — דריי מינים פראַגן. — די רעזולטאַטן פון שעפערישן אַנאַליז.

ד) די אַרבעט איבערן אַנאַליז פון ווערק .... ז׳ 215

נישט לערנפּלאַן, נאָר דערציונגס־פּלאַן! — דער פאַראַלגעמיינערנדיקער כאַראַקטער פון די פראַגן. — וועגן א״ג „פּלאַן". — פּלאַן מיט „דראַמאַטיזירטע קעפּלעך". — אַמעריקאַנער מעטאָדישע פאָרשלאָגן. — אַלגעמיינע סכעמע פון קריטישן אַנאַליז. — סכעמע פון עסטעטישן אַנאַליז. — סכעמע פון סאָציאַלן אַנאַליז. — היט זיך פאַר פּילפּוליסטיק.

ה) דער לימוד פון פּאָעזיע אין אונדזער שול .... ז׳ 221

דאָס אָרט פון פּאָעזיע אין דער יידישער ליטעראַטור. — קאָמפּאָזיציעס פון ניו־יאָרקער תלמידים איבער פּאָעזיע. — אַמעריקאַנער פּעדאַגאָגן וועגן פּאָעזיע אינעם קורס פון ליטעראַטור. — ווי אַזוי דער לערער דאַרף אַנאַליזירן און פאַרטיפן זיך אין אַ ליד. — פּאָעזיע אין קלאַס.

ו) כרעסטאָמאַטיע אָדער גאַנצע ווערק? .... ז׳ 234

די חסרונות פון דער שול־כרעסטאָמאַטיע. — דאָס גאַנצע ווערק — דער כלי ראשון פון קינסטלערישער שאַפונג. — קען מען לערנען אין פאָלקשול גאַנצע ווערק? — מיינונג פון אַן אַמעריקאַנער פּעדאַגאָג. — די דעבאַטע וועגן כרעסטאָמאַטיעס אויף דער צישאָ־לערער־קאָנפערענץ פון 1937. — דער קאָמפּראָמיס־אויסוועג אין די נייע כרעסטאָמאַטיעס. — דאָס לערנען לויט ציקלען, קאָמפּלעקסן. — שרייבער־קאָמפּלעקסן אין די עלטערע קלאַסן. — לעקציעס־איבערזיכטן איבער די וויכטיקסטע תקופות אין דער יידישער ליטעראַטור.

ז) דער מעטאָד פון אויסשטעלונגען .... ז׳ 243

די מענדעלע־און שלום עליכם־אויסשטעלונג פון צישאָ; זייער אינהאַלט און הויפּט־אייגנשאַפטן. — ליטעראַרישע אויסשטעלונג ווי אַ מעטאָד ביים לערנען ליטעראַ־

טור. — די מעטאָדיק פון אַ ליטעראַטור־אויסשטעלונג. — טעמעס פאַר ליטע־ראַטור־אויסשטעלונגען. — די דערציערישע ווערטן פון אַזאַ אויסשטעלונג. — די לעבעדיקע שפּראַך־אַרבעט ביי אַ ליטעראַרישער אויסשטעלונג.

קאַפּיטל זיבן

די אַרבעט איבער דער קינסטלערישער רייכקייט פון דער שפּראַך

א) אַלגעמיינע באַמערקונגען .... ז' 250
פאָלקשפּראַך און ליטעראַרישע שפּראַך. — זייער קעגנזייטיקע באַווירקונג.

ב) אַרבעט איבער סינאָנימען .... ז' 255
די פונקציע פונעם סינאָנים — די קוואַליטעט פון סינאָנימען. — זייער גראַפישע פאַרשטעלונג. — מעטאָדן און אַרבעט־פּראָיעקטן אויפן געביט פון סינאָנימען.

ג) אַרבעט איבער עפּיטעטן .... ז' 263
מעטאָדן און אַרבעט־פּראָיעקטן. — די פאַרטיילונג פון עפּיטעטן אין פאַרשידענע רובריקן. — אַרבעט איבער אַ געדיכט „אָן עפּיטעטן“.

ד) אַרבעט איבער פאַרגלייך .... ז' 266
זאַמלען מאַטעריאַל פון פאָלקספאַרגלייכן. — טיפּן פון פאַרגלייכן. — די קוואַלן פונעם פאָלקספאַרגלייך.

ה) בילדערישקייט אין דער פאָלקסשפּראַך .... ז' 268
דער עלעמענט פון וועלטלעכקייט אין פאָלקס לעבן און שפּראַך. — זאַמלען אויף אַ מעטאָדישן וועג געהעריקע מאַטעריאַלן. — דריי גרויסע טעמע־גרופּעס.

ו) אַרבעט איבער מעטאַפאָרן .... ז' 271
מעטאָדן און אַרבעט־פּראָיעקטן. — מעטאַפאָרן, אויסגעבאַרגטע פון פאַרשידענע לעבנשטייגערס. — אַלערליי מינים איבערטראַגונגען. — די קוואַלן פון די פאָלקס־טימלעכע מעטאַפאָרן.

קאַפּיטל אַכט

דאָס באַרייכערן דעם וואָקאַבולאַר פון די תּלמידים

א) אַרבעט איבער העברעיזמען .... ז' 277
העברעיזמען אין פאָלקשפּראַך, פאָלקשאַפונג און ליטעראַטור. — קלאַסיפיקאַ־ציע פון העברעיזמען. — אומפאַרבייטלעכע און פאַרבייטלעכע העברעיזמען. — העברעיזמען פון אונדזער צייט. — העברעישע צונויפזאַצן. — העברעישע פאַראַלעליזמען.

ב) אַרבעט איבער צונויפזאַצן .... ז' 281
טיפּן פון צונויפזאַצן. — דאָס באַשטים־וואָרט אינעם צונויפזאַץ. — צונויפזאַצן פון דער נייער צייט. — יידישע פאַמיליע־נעמען (צונויפזאַצן).

ג) צווילינג־אויסדרוקן (פאַראַלעליזמען) .... ז' 283
סובסטאַנטיווע, אַדיעקטיווע, ווערבאַלע, אַדווערבאַלע פאַראַלעליזמען.

ד) אַרבעט איבער נעאָלאָגיזמען .... ז' 285
אַ ביישפּיל פון אַ נעאָלאָגיזם מיט 60 יאָר צוריק. — וואָרטבילדונגען אין דער פּאָעזיע פון די לעצטע 20—30 יאָר. — נעאָלאָגיזמען פון דער סביבה און פון

פּאָליטיש־געזעלשאַפטלעכן לעבן. — מוסטערן פון אַרבעטן אין געביט פון ניי־בילדונגען: שאַפן ווערבן פון סובסטאַנטיוון, פון אַדיעקטיוון; מיט דער הילף פון פּרעפיקסן, פּרעפּאָזיציעס. — שאַפן סובסטאַנטיוון פון ווערבן.

ה) וואָרטגעגניטונגען .... ז' 288
כאַראַקטער און באַטייט פון די וואָרטגעגניטונגען. — מעטאָדישע אָנווייזונגען. — וואָרטגעגניטונגען אין די אַמעריקאַנער שולן, זייער כאַראַקטער און מעטאָדיק. — די אויפגאַבן פונעם יידיש־לערער. — מוסטערן פון וואָרטגעגניטונגען. — מאָדי־פיצירונג פון ווערטער מיט דער הילף פון פּרעפיקסן, פּרעפּאָזיציעס. — זאַמלען ווערטער אַרום אַ באַשטימטן באַגריף.

ו) אַרבעט מיט אידיאָמאַטישע פראַזעס .... ז' 295
מעטאָדיק. — אַ רשימה פון באַנוצטע אידיאָמאַטישע פראַזעס.

קאַפּיטל ניין

מעטאָדיק פונעם גראַמאַטיק־לימוד

א) צי דאַרף מען לערנען גראַמאַטיק? .... ז' 298
די געפאַרן פונעם גראַמאַטיק־לימוד. — די דייטשע און רוסישע מעטאָדיסטן פון דער לעצטער צייט. — גראַמאַטיק־לימוד אין פוילישן מלוכהפּראָגראַם. — די אויפגאַבן פונעם גראַמאַטיק־לימוד.

ב) דער מעטאָדישער וועג .... ז' 301
גראַמאַטיק אין דער אַלטער שול. — די לאָגישע און די פאָרמאַליסטישע ריכטונג אין גראַמאַטיק. — די שטעלונג פון דער נייער שול: גראַמאַטיק — אַן ענין פון לעבעדיקער אָבסערוואַציע איבער דער שפּראַך. — עמפּירישער און אינדוקטיווער מעטאָד. — די אַמעריקאַנער מעטאָדיסטן. — גראַמאַטיק אין דער צישאָ־שול. —

ג) אַ פּאָר פראַגן פון דער טאָגפּראַקטיק .... ז' 312
גראַמאַטיק אין דער אַרבעטער־רינג־שול. — די פאָרמולירונגען פון יודל מאַרק. גראַמאַטיק אַ באַזונדער לימוד? — טערמינאָלאָגיע און כלל, פּאַרטיקע דעפיני־ציעס. — מעטאָדישע אָנווייזונגען. — געניטונגען, היים־אַרבעט. — גראַמאַטישער אַנאַליז.

ד) אַרבעט־סכעמעס צום גראַמאַטיק־לימוד .... ז' 314
סכעמע צום באַקענען מיטן זאַץ און זיינע הויפּט־טיילן. — אַרבעט סכעמע און אַכטגעבונגען איבער אַ זאַץ מיט גלייכאַרטיקע גלידער. — אַרבעט־סכעמע איבער וואָרטבילדונג. — סכעמע פון גראַמאַטישן אַנאַליז.

ה) גראַפישער מעטאָד .... ז' 317

ו) מוסטערן פון גראַפישע פאָרמירונגען (דיאַגראַמעס) ביים גראַמאַ־טיק־לימוד .... ז' 318

קאַפּיטל צען

וועגן קינדער־ליטעראַטור און וועגן קינדער־לייענען

א) איז פאַראַן אַ ספּעציעלע שאַפונג פאַר קינדער? .... ז' 322
די טעאָריע פון קונסטשאַפונג ווייסט נישט פון קיין ספּעציפישע מעטאָדן פאַר דערוואַקסענע און פאַר קינדער באַזונדער. — די פּרינציפּן פון קינסטלערישער שאַפונג. — די צילן און דערציערישע אויפגאַבן פון דער קינדער־ליטעראַטור. — קאַדיע מאָלאָדאָווסקיס ווערק פאַר קינדער.

ב) דאָס פּיל־לייענען .... ז׳ 331
היפּערטראָפיע פון קינדערשן לייענען. — די אויפגאַבן פון דער נייער שול בנוגע צום לייענען פון די קינדער. — נישט פּיל־לייענען, נאָר טיף־לייענען, פּיל־געניסן. — די אויפגאַבע פון די בעסטע קלאַסישע ווערק. — קינדער־זשורנאַלן. — פון דער קינדער־פּסיכאָלאָגיע.

ג) פּראָבלעמען פון דער יידישער קינדער־ליטעראַטור אין אַמעריקע ז׳ 338
35 יאָר קינדער־ליטעראַטור. — סענטימענטאַלע און „טרויעריקע" ביכער. — היפּערטראָפיע פון פאַנטאַסטיק און נאַציאָנאַל־„היסטאָרישן" מאַטעריאַל. — קלאַסיקער און גוטע פּראָזע. — דיספּראָפּאָרץ צווישן אינהאַלט און שפּראַך, אינטעליגענץ פון קינדער און זייער יידיש־וואָקאַבולאַר. — וואו איז דער אויסוועג?

ד) די אָרגאַניזאַציע פון זעלבשטענדיקן לייענען .... ז׳ 344
צוגאָב־לייענען צום קורס, אָבליגאַטאָרישער מינימום. — דאָס פרייע לייענען און זיין רעגולירונג. — רשימות פון רעקאָמענדירטע ביכער. — פּלאַקאַטן, שער־בלעטלעך. — נאָטיץ־העפטן. — קאַרטאָטעקע פון רעצענזיעס. — אַנקעטעס. — שטודירט דעם אינטערעס און געשמאַק פון די קינדער! — זעלבסטקאָנטראָל און „פּאַרהער".

אָפּרופן וועגן דער ערשטער אויסגאַבע פון פאַרלאַג „יידבוך״
י. ל. פרץ — דריי חסידישע דערציילונגען

י. גלאַטשטיין: („דער יידישער קעמפער״ — ניו־יאָרק)

„די דריי חסידישע דערציילונגען פון י. ל. פרץ, וואָס זענען דערשינען אין פאַרלאַג „יידבוך״ אין בוענאָס איירעס, געהערן צום שטייגער וואונדער־מעשיות, וואָס ס׳לוינט זיך צוליב זיי דורכצואַקערן אַלע שוועריקייטן און זיי געבן אונדזערע קינדער אין האַנט אַריין. די מעשיות זענען פּראַכטפול גע־כתיבהט און אילומינירט פון פיינעם אַרגענטינער יידישן קינסטלער משה פיי־געגבלום. ער האָט די דערציילונגען אויפגעפּאַסט מעשה סופר און ס׳איז אַרויס־געקומען אַ וואונדערלעכע מתנה פאַר יידישע קינדער״.

לייביש לערער (ניו־יאָרק):

„ביכער מיט גראַפיק און אָרנאַמענטיק זענען נאַטירלעך זעלטן ביי אונדז. פאַר אונדזער ביכער־מאַרק — אַ לוקסוס. איך פריי זיך מיט אייער ארבעט״.

דער קינסטלער קאַזשען (קאַנאַדע):

„דאָס בוך איז קינסטלעריש. איר האָט אויסגעדריקט אין אייער תנ״ך־שריפט, דעם יידישן טעם, דעם יידישן חן, יידישן סטיל״.

„אידישע צייטונג״ — בוענאָס איירעס 23־3־50:

„דער פאַרלאַג „יידבוך״ האָט געמאַכט אַ מזלדיקן אָנהייב. ס׳איז אַ נחת צו בלעטערן די אויסגאַבע, פון וועלכער עס אָטעמט מיט אומבאַגרענעצטער ליבשאַפט און פּיעטעט צום יידישן וואָרט. די גאַנצע אויסגאַבע מאַכט דעם איינ־דרוק פון אַ ספר אָדער גאָר פון אַן אַלטער קינסטלערישער מגילה.

„די פּרעסע״ — בוענאָס איירעס 2־4־50:

דער פּרץ־אַלבום איז אַ פיינע אַרבעט פון טאַלאַנטירטן מאָלער משה פייגענבלום. די געכתיבהטע אותיות לייענען זיך לייכט און זיי זענען שיין, און די אילוסטראַציעס אין רויטן קאָליר — רעדן וועגטער. פּרצעס רייד מאַכן דאָ דעם איינדרוק ווי פון אַ מגילה אַרויסגענומען.

פּ. ביזבערג („נייע צייט״, בוענאָס איירעס):

„גוט האָט געטאָן דער פאַרלאַג „יידבוך״, וואָס האָט דערמעגלעכט אַ קינסטלער בישראל, מ. פייגענבלום, אַרויסצוגעבן אַזאַ ליכטיק בוך, און אפשר מער ספר, פונוואַנען ס׳קוקן אויף דיר אותיות פורחות און דער נעמיראָווער רבי, דער בטחונדיקער מלמד און די מקובלים, וואָס גייען אויס בנשיקה״.

ייוואָ — בוענאָס איירעס:

„מיר שיקן אייך איבער אונדזער האַרציקן יישר־כוח פאַר אַרויסגעבן מיט אַזויפיל פראַכט, אַלט־יידישער סטיליזאַציע און קינסטלערישן געשמאַק די דריי דערציילונגען פון פרצן. מיר ווינטשן אַ סך הצלחה דעם פאַרלאַג „יידבוך".

„אַלוועלטלעכער יידישער קולטור־קאָנגרעס" (אַרגענטינער אָפּטיילונג):

„מיר פרייען זיך צוזאַמען מיט אייך מיט דעם אָנהייב פון אייער אַרבעט. דער רומרייכער נאָמען פון אונדזער אומשטאַרביקן דיכטער, וואָס באַקרוינט אייער שול, באַקומט דורך דעם אַלבום, דורך די ליניעס פון דעם מאלער די קדושה, וואָס באפליגלט זיינע לייענער, זיינע חסידים און זייערע מעשים. אונדזערע הייסטע וואונטשן פון ברכה און הצלחה".

י. מאמעלאָק — קאַנאַדע־מאָנטרעאַל:

„דאָס ספר „דריי חסידישע דערציילונגען", איז געבונדן ווי אַן אַלבום אין בלויע טאָוולען, געליישט אין גאָלד, דער שער־בלאַט איז געשניצט, גע־צייכנט ווי אַן אָרון־קודש, מיט פאַרמאַליסטישע לייבן אין ווייכע ליניעס.

די בלעטער האָבן דעם אויסזען ווי פאַרמעט, געכתיבהט אין צוויי שפּאַלטן, פון מאלער מ. פייגענבלום. דאָס ספר איז זיכער אַ קרוין־ווערק, און מיר ווינטשן זיך צו זען זייער פיל יידישע ביכער ארויסגעגעבן מיט אַזויפיל ליבע און פּיעטעט.

Este libro se terminó de imprimir
el día treinta de Septiembre de 1950
Año del Libertador Gral San. Martín
en los Tall. Gráficos de Zlotopioro Hnos.
G a s c ó n 1 2 3 1 — Buenos Aires

CH. S. KAZDAN

METODIK FUN IDISCHER SCHPRAJ UN LITERATUR

(GUIA DEL IDIOMA Y LITERATURA IDISCH)

★

Editorial
"IDBUJ"
de la Asociación Pro-Escuelas Laicas Israelitas en la Argentina

Buenos Aires, 1950
Año del Libertador General San Martín